



En praksisnær vending i skolepsykologien?

- *udforskning af betingelser for samarbejde mellem skolen
og PPR*

af Christoffer Granhøj Borring

Ph.d.-afhandling

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Hovedvejleder: Dorte Kousholt

Bi-vejleder: Tilde Lykke Mardahl-Hansen

Tak

Gennem mere end tre år har jeg arbejdet med denne afhandling, og den kunne ikke være blevet til, hvis ikke jeg havde oplevet stor opbakning fra så mange mennesker. Forskning er en kollektiv proces, og derfor har jeg mange, som jeg ønsker at rette en særlig tak til.

Først vil jeg rette en stor tak til de professionelle og ledere, som har inviteret mig indenfor i deres hverdagsliv. Tak for, at I har inviteret mig åbent og ærligt indenfor i jeres arbejde og samarbejde.

Jeg vil også takke ph.d.-rådet for uddannelsesforskning, der har finansieret projektet. Derudover vil jeg gerne takke dig, Camilla, for din grundige korrekturlæsning og for din fleksibilitet til sidst, da min egen forsvandt. Jeg vil ligeledes takke Sara for at hjælpe med at transskribere mine interviews.

Tak til DPU, til kolleger på afdelingen for Pædagogisk Psykologi og afdelingsleder Charlotte Mathiassen for at byde mig velkommen som ansat i universitetsverdenen og for mange gode og engagerede diskussioner om mit projekt undervejs. Tak til kolleger i forskningsprogrammet ENGAGE og i forskningsenheden Pædagogisk Psykologisk Praksis. Jeres bidrag i diskussionerne om mit projekt har både skærpet mine analytiske pointer og bekræftet mig i, at det er et både aktuelt og konfliktuelt felt, jeg udforsker. Tak også til min ph.d.-fælle Mathias Merrild Roerup Thorborg for dejligt selskab, opmuntrende og afhandlingsudviklende kaffedrøftelser og skriveophold undervejs.

Tak til UCL, til kolleger i afdelingen for Anvendt Velfærdsforskning og til Ulla Viskum for at byde mig så varmt velkommen i professionshøjskoleverdenen. Ulla, du har fra min allerførste dag på UCL budt mig velkommen og været med til at sikre, at mine arbejdsopgaver og mit projekt har kunnet være gensidigt udviklende. Du skal have tak for din store opbakning gennem årene og for at hjælpe mig med altid at prioritere mit afhandlingsarbejde. Jeg vil derudover sende en stor tak til Peter Sørensen for at bakke op i den sidste fase og for at skabe betingelser for, at nye arbejdsopgaver ikke skulle stå i vejen.

En særlig tak skal også lyde til mine dejlige kolleger i forskningsprogrammet Inklusion og Hverdagsliv. Tilde, Kurt, Morten, Liv, Ida, Urd og Gry. Tak for vores mange gode oplevelser i teamet både på UCL, på sommerseminarer og til konferencer. Tak for jeres altid relevante og kritiske inputs til mit arbejde med afhandlingen. En helt særlig tak skal lyde til dig, Gry. Tak for at være både en kritisk og meget kompetent sparringspartner, men også for at være en omsorgsfuld ven og rejsekammerat til udenlandsophold, konferencer, ph.d.-kurser og skriveophold undervejs.

Tak til Tilde Lykke Mardahl-Hansen og Ida Schwartz for at have været mine fantastiske vejledere på UCL. Tak for at hjælpe mig ind i forskningsverdenen på UCL og for alle jeres kritiske og brugbare kommentarer til mine udkast, der nu er blevet til denne afhandling.

Det er også meget vigtigt for mig at takke min hovedvejleder Dorte Kousholt. Tak for, at du for 6 år siden inviterede mig indenfor i dit forskningsarbejde, vejledte på mit speciale og gav feedback på mine udkast til det, der en dag blev en ansøgning, som gik igennem. Uden dig er jeg helt overbevist om, at jeg ikke var kommet igennem nåleøjet. Du er en stor inspiration for mig, og tak for alle de døre, du undervejs i min akademiske karriere allerede har været med til at åbne. Jeg sætter stor pris på din respektfulde måde at vejlede på og for alt det, du har gjort for at hjælpe mig til, at jeg nu har lavet en ph.d.-afhandling.

Til sidst skal der lyde en stor og hjertelig tak til min livspartner, Mathilde. At lave en ph.d.-afhandling kræver i sandhed fælles koordinering af hverdagslivet og uden din opbakning, var jeg aldrig blevet færdig. Tak for, at du har været så forstående hele vejen igennem og for at have skabt betingelser for, at afhandlingen kunne blive færdig. *Vi* gjorde det! Men mest af alt: tak for at have lært mig at tænke i menneskers betingelser og begrundelser – længe før dette projekt startede.

Til allersidst vil jeg rette en tak til mine tre børn, Annadora, Asta og Emil, for undervejs – men særligt i den afsluttende del – at minde mig om, at der findes andet end arbejde. Jeg kommer stærkt tilbage. "*Bogen*" er færdig nu!

Forord

Idéen til denne afhandling blev udviklet for fem år siden under min deltagelse i en praksisforskningsgruppe, hvor jeg sammen med tre forskere og otte PPR-psykologer og PPR-konsulenter fra forskellige kommuner over to år mødtes og drøftede aktuelle opgaver, bevægelser og udfordringer i PPR's arbejde. I denne gruppe beskrev flere af de PPR-professionelle, hvordan de på tværs af kommuner eksperimenterede med at udvikle samarbejdet mellem skolen og PPR, så PPR kom tidligere ud til problemstillinger i skolen, og deres arbejde i højere grad oplevedes som relevant for læreres og pædagogers arbejde. Flere beskrev, hvordan en del af dette arbejde var rettet mod at flytte samarbejdet tættere på skolens hverdagsliv, der ofte konkret handlede om at reducere antallet af møder og flytte samarbejdet ud i klasselokalerne. Derudover beskrev de, hvordan de ligeledes eksperimenterede med at flytte fokuset fra enkelte børn for i højere grad at arbejde med børns fællesskaber. Flere fortalte samtidig, at det at flytte samarbejdet ud i klasserne var forbundet med store udfordringer, da de PPR-professionelle var vant til, at samarbejdet med skolens professionelle primært foregik andre steder i skolen ved udredning af enkeltbørn eller ved møder med forældre, lærere, pædagoger og skoleledere langt væk fra skolens hverdagsliv. En PPR-konsulent udtalte følgende om udfordringerne med at udvikle disse nye og mere praksisnære former for samarbejde:

”Traditionelt er PPR-psykologer nogle, man henvender sig til, når man ikke ved, hvad man skal gøre. Skoler og daginstitutioner er ikke klar over, at PPR kan bruges til at arbejde meget mere konsultativt som sparringspartner ude i den pædagogiske praksis. Vi bliver i stedet kaldt på, når der skal testes, og børn skal fjernes.”

(PPR-konsulent)

De PPR-professionelle fortæller, at de praksisnære samarbejdsformer er en ny måde at samarbejde med skolens professionelle, og at det er en stor udfordring, da PPR netop i så mange år primært har arbejdet med udredning og konsultation rettet mod enkelte børn væk fra skolens hverdagsliv. Flere PPR-professionelle beskriver, hvordan de er ved at udvikle denne form for samarbejde, men de fortæller samtidig, at det kræver nye organiseringer af PPR, hvordan PPR får adgang til skolerne, og hvordan skolens professionelle går ind i samarbejdet. Derudover kræver det, ifølge de PPR-professionelle, at PPR ikke længere begribes som eksperter, der kommer ud og fikser problemer i skolen, men at løsninger i højere grad udvikles i samarbejdet med de skoleprofessionelle. De PPR-professionelle fortæller ligeledes, at der er store udfordringer med at flytte samarbejdet ud i klasselokalerne og rette fokus mod børns fællesskaber, da forskellige strukturer for samarbejdet mellem skolen og PPR fordrer, at fokuset rettes mod enkelte børn. At forskyde samarbejdet til klasselokalerne og børns fællesskaber kræver derfor, ifølge flere PPR-professionelle, at *”praksis omlægges”*, og at samarbejdet mellem skolen og PPR organiseres på helt nye måder. Det er således med udgangspunkt i disse drøftelser om både muligheder, udfordringer og dilemmaer ved at udvikle samarbejdet mellem skolen og PPR,

så det flyttes tættere på skolens hverdagsliv og rettes mod børns fællesskaber, at idéen til denne afhandling udspringer.

God læselyst!

Christoffer Granhøj Borring, 2023

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1- Indledning.....	9
PPR's opgaver knyttet til skolens og samfundets organisering og udvikling	10
En praksisnær vending i skolepsykologien som svar på historiske problemstillinger?	11
Afhandlingens teoretiske og metodiske greb om samarbejde	12
Forskningsspørgsmål	13
En uddybende og afgrænsende bemærkning	13
Afhandlingens struktur	14
Kapitel 2 - Videnskabsteoretisk forståelsesramme og centrale begreber	16
Introduktion.....	16
Et begreb om social praksis	17
Sociale praksissers historiske udvikling	18
Et begreb om deltagelse.....	18
Situert deltagelse i skolens hverdagsliv.....	19
Konfliktuel Kooperation – et grundbegreb.....	20
Subjekters samarbejde om udvikling af praksis	22
Interne relationer	23
Subjekters deltageshistorik.....	24
Erkendelse og deltagelse	25
Et begreb om deltagerbaner	26
Problemstillingers sociale udviklingshistorie.....	27
Erfaring og deltagelse	27
Deltageshistorik – et begreb om historiske begrundelser	28
Kapitel 3 - Metodologi og design af forskningsprojektet	30
Introduktion.....	30
Praksisforskning.....	31
Indledende om det empiriske arbejde	32
Præsentation af PPR-enhed og begrundelse for udvælgelse.....	35
Adgang til feltet	37
Udvælgelse af forløb.....	39
Empirisk arbejde og udviklede materialer.....	39
Deltagerobservation – om at deltage i professionelles hverdagsliv og observere samtidig.....	39
Interviews	43
Betingelser for forsknings samarbejde udvikles over tid	44
Dilemmaer med at træde ind og ud af perspektiver.....	45

Skoleledernes perspektiver inddrages	49
Situeret generalisering på tværs af praksisser	50
Analysestrategi	51
Historiske og aktuelle problemstillinger og organiseringer	53
En kommunal praksisanalytisk omvej.....	54
Udforskninger af konkrete forløb.....	54
Analysernes komposition - en sammensat betingelsesanalytisk linse.....	55
Kapitel 4 - Skolepsykologiens historiske udvikling - organiseringer af samarbejde gennem tiden.....	56
Historisk analysetilgang	56
Den psykometriske vending - håndteringer af problemstillinger vedrørende placeringer i institutionelle arrangementer.....	59
Den konsultative vending som håndtering af individualiseringsproblematikker.....	62
Den praksisnære vending i skolepsykologien – aktuelle perspektiver.....	70
Opsummering	76
Kapitel 5 - Skolepsykologien som forskningsfelt	78
Om at indfange et stort, komplekst og terminologisk mangfoldigt forskningsfelt	78
En kritisk psykologisk læsning af feltet	79
Et forskningsfelt med barrierer – konflikters analytiske potentialer	81
Adskilte perspektiver på samarbejdet – et PPR-centrisk forskningsfelt?.....	81
Læsevejledning	82
Tema 1: Det almene og særlige som historisk og aktuel dualisme	83
Tema 2: Professionsforståelser og arbejdet med at udvikle dem.....	87
Tema 3: Organiseringer af samarbejdet – decentralisering eller centralisering som håndteringer af nærhedsproblematikker.....	95
Tema 4: De pædagogisk psykologiske vurderinger – en materialisering af samarbejde på tværs af hjælpepraksisser.....	100
Teknisk rationalitet vs. viden fra skolens hverdagsliv	105
Et fravær af børneperspektiver	113
Opsummering	115
Kapitel 6 - De praksisnære samarbejder – om betingelsers udvikling på tværs af steder, parter og organiseringer.....	117
Komposition af empiriske analyser	117
Introduktion til første empiriske analysekapitel	118
PPR-enheden i det kommunale organisatoriske landskab	119
Historiske og (re)aktualiserede problemstillinger og betingelser i PPR-enheden.....	123
Praksisnære bestræbelser i PPR.....	123

De praksisnære samarbejdsformer - En ny og usikker PPR-professionalisme?	125
PPR's arbejde med at få adgang, udvikle funktioner og bygge broer mellem praksisser	128
Fastholdelses- og nærhedsproblematikker	134
Om akkumulering af enkeltsager og forhandling om fællesskabsarbejde	134
Individualiseringsproblematikker og arbejdet med at overskride dem	138
Opsummering	139
Kapitel 7 - "Kroppen i klassen" – et forebyggende forløb	141
Præsentation af KIK	142
PPR-professionelles perspektiver	145
Praksisnærhed rettet mod skolelederes praksisser	146
Om at arbejde med flere parters modsætningsfulde betingelser.....	147
Standarder som begrundet deltagelse	149
PPR's ambition om at udvikle en ny form for samarbejde	151
Skolelederes perspektiver	151
Skoleledere rettet mod at drive og udvikle skole.....	152
Den konsultative samarbejdsforms dilemmaer fra et ledelsesperspektiv	152
Praksisnær rådgivning som svar på problemstillinger i samarbejdet.....	154
Pædagogperspektiver	158
Fra at være "en gave" til "en kamp for at overleve et fantastisk projekt"	159
Et presset hverdagsliv i skolen.....	160
"En masse ovenfra kommende ting"	162
Opsummering	163
Kapitel 8 - Forumteater – samarbejde om børns konflikter i en 3.-klasse	166
Præsentation af forløb	167
PPR-professionelles perspektiver	171
'Dekonstruktion' af individfokus.....	171
Udvikling af nye standarder for samarbejde – deltagelseshistorik som begrundelse	172
"Fælles planlægning, udførelse og evaluering" som håndtering af historiske inddragelsesproblematikker	173
PPR som en midlertidig hjælpepraksis	175
Om at komme ind og brede ud.....	176
Skoleprofessionelles perspektiver.....	177
Forumteater – en standardiseringsproblematik?.....	177
Lærernes deltagelseshistoriske begrundelser	178
Når støtten afkobles hverdagslivet i skolen	180

Obligatoriske og institutionelt adskilte læringsmiljøanalyser	184
'Kassen' der udvikler inkluderende læringsfællesskaber	185
Opsummering	186
Kapitel 9 - Diskussion - Den praksisnære vending og udforskende samarbejdspraksisser	191
Introduktion	191
Tema 1 – Den praksisnære vending som almen problemstilling	193
Tema 2 - Standarder som greb om praksis	195
Standardbaseret samarbejde – et bud på en bred definition	196
Et genbesøg i empirien	197
Standarder som samfundsmæssig tendens	199
Standarder begrundet i forsknings- og evidensbaseret	200
Standarder og det faglige skøn	203
Pædagogisk Psykologiske færdigretter?	205
Tema 3 - Subjektløse fællesskaber – historiske ambitioner om at overskride individualisering	206
Tema 4 - Udforskende samarbejdspraksisser	207
Teoretisering af standarder	208
Skoleprofessionelles udforskende faglighed	211
PPR-professionelles udforskende faglighed	213
Om udforskende samarbejdspraksisser og distribueret ekspertise	214
Tema 5 – Refleksioner om at <i>træde ind og ud</i> af perspektiver	221
Ambitionen om at udforske begrundet deltagelse	221
Udfordringer med at udvælge og forfølge flere perspektiver samtidig	222
Hvor blev børnenes perspektiver af?	222
Kapitel 10 - Konklusion og bidrag	225
Hvad bliver praksisnærhed til?	225
Standarder som et greb om praksis og børns fællesskaber	230
Udforskende samarbejdspraksisser	232
Deltagelseshistorik – et teoretisk bidrag	233
Referenceliste	235
Resumé	250
Abstract	252
Bilag 1 – Samtykkeerklæring	255
Bilag 2 – eksempel på interviewguide med skoleprofessionelle	256
Bilag 3 – eksempel på interviewguide med PPR-professionelle	257

Kapitel 1- Indledning

Denne afhandling udforsker det tværprofessionelle samarbejde mellem skolen og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), der flyttes tættere på skolens praksisser og rettes mod børns fællesskaber. PPR er en enhed, der tilbyder støtte og rådgivning til børn, unge og deres familier samt professionelle i skoler og daginstitutioner. PPR-enheder er organiseret forskelligt i landets kommuner, og der eksperimenteres i disse år mange steder med at finde de mest hensigtsmæssige organiseringer af denne kommunale hjælpepraksis. Ofte har PPR-enhederne en tværprofessionel sammensætning bestående af fx PPR-psykologer, pædagogisk-psykologiske konsulenter, logopæder, ergo- og fysioterapeuter. Samarbejdet mellem skolen og PPR har historisk primært været organiseret ved udredende og konsulterende samarbejdsformer, hvor PPR's rolle har været rettet mod testning af og rådgivning vedrørende enkeltbørn (Gjerløff et al., 2014). Folketingets lovændring i 2012 om øget inklusion ændrede betingelserne for PPR's arbejdsopgaver i skolen, da flere børn, der før ville være blevet segregeret til specialpædagogiske institutioner, nu skulle inkluderes i den almene skole. For PPR's arbejde betyder det, at der mange steder fra er en forventning om, at de nu i højere grad skal nærme sig skolens praksisser og understøtte de skoleprofessionelles arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for mange børn og herunder de børn, der tidligere ville være blevet segregeret til specialpædagogiske institutioner. Sagt med andre ord er håndteringer af børns vanskeligheder i skolen – fra et PPR-perspektiv – i højere grad flyttet ind i skolen, hvilket stiller nye krav til samarbejdet mellem skolen og PPR (Morin, 2021; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Der er i de senere år i bestræbelserne på at udvikle en inkluderende skole kommet et større fokus på at arbejde med tidlige indsatser og mere forebyggende med skolens organiseringer og fællesskaber. Dette håndteres aktuelt i flere kommuner ved, at man forsøger at flytte samarbejdet mellem skolen og PPR ud i klasselokalerne ud fra begrundelser om, at samarbejdet skal flyttes derud, hvor problemstillinger i skolen udvikles og dermed også skal håndteres (Jensen & Tornelund, 2018). Disse former for samarbejde, som jeg omtaler som praksisnære samarbejdsformer, er omdrejningspunktet i denne afhandling. Disse bevægelser er dog ikke kun et dansk anliggende, men på tværs af lande ses der bevægelser rettet mod mere praksisnære samarbejdsformer mellem skolen og PPR, hvor samarbejdet i højere grad flyttes ud i klasselokalerne. I afhandlingen diskuterer jeg denne udvikling, hvilke muligheder og dilemmaer der synes at være fulgt med den, og hvorvidt vi kan definere '*en praksisnær vending*' i skolepsykologien. Afhandlingen bygger empirisk på ét års feltarbejde i en kommune, der arbejder med at udvikle et samarbejde mellem skolen og PPR, der flyttes tættere på skolens praksisser og tager metodologisk udgangspunkt i en praksisforskningstradition, hvor viden udvikles i samarbejde med subjekter i sociale praksisser (Kousholt & Højholt, 2011; Schraube, 2010). Metodisk har jeg arbejdet med deltagende observationer og kvalitative forskningsinterviews, hvor jeg både har fulgt skole- og PPR-professionelles perspektiver på samarbejdet om de samme forløb.

Skoleprofessionelle har i mange år efterspurgt, at PPR kommer tættere på skolens praksisser (Hansen, 2002b; Hermstad et al., 2020; Hylander & Guvå, 2017). De praksisnære samarbejdsformer kan siges at være en ny måde at organisere samarbejdet mellem skolen og PPR, men de er samtidig en fortsættelse af mangeårige bestræbelser på at udvikle mere forebyggende, kontekstuelle og helhedsorienterede løsninger på problemstillinger i skolen. I den PPR-enhed, jeg har fulgt, eksperimenterer de med at udvikle dette arbejde. PPR tilbyder åbne sparringer på skolerne, de tilbyder at komme med til personale-, forældre- og teammøder, de laver co-teaching på skolerne, og de udvikler forskellige forløb, der er rettet mod børns fællesskaber. De PPR-professionelle fortæller også, at de skoleprofessionelle ofte ikke bruger disse forskellige tilbud. Ifølge de PPR-professionelle er forskydningen i samarbejdet mod børnenes fællesskaber en ny arbejdsopgave, som de oplever stor usikkerhed ved. De fortæller derudover, at de er i tvivl om, hvordan det skal organiseres, og hvordan det kan bidrage i de skoleprofessionelles arbejde i skolen. Dette peger på, at vi må udforske bestræbelserne for de praksisnære samarbejdsformer, hvordan de organiseres, hvilke problemstillinger de skal løse, og - ikke mindst - hvilke betydninger de får for de skoleprofessionelle.

PPR's opgaver knyttet til skolens og samfundets organisering og udvikling

PPR er en hjælpepraksis, der skal bidrage med at håndtere flere problemstillinger i skolen, men også bredere problemstillinger i samfundet knyttet til fx stigende mistro blandt børn og unge, hvilket betyder at PPR samarbejder med mange parter. PPR samarbejder med professionelle og ledere i almene og specialpædagogiske dagtilbud og skoler, men PPR samarbejder også med professionelle på tværs af kommunale og regionale organiseringer som visitationsudvalg, forvaltninger, kommunalbestyrelser og børne- og ungepsykiatrien. Skole- og PPR-professionelles betingelser for samarbejde er forankret i skolen, men også lands- og kommunalpolitiske beslutninger, samfundsmæssige arbejdsdelinger og institutionelle organiseringer får betydning for samarbejdets fokus og udfoldelse. Dette kommer fx til udtryk ved lovændringer om inklusion, ved PPR's opgaver med lettere behandling til børn i psykisk mistro eller ved kommuners implementeringer af børne- og ungestrategier og omlægninger af arbejdet med inklusion – der ofte iværksættes på baggrund af et stigende antal henvisninger af børn til specialpædagogiske institutioner.

Betingelserne for PPR's arbejde udvikles således mange steder, og i afhandlingen vil jeg udforske, hvordan bl.a. kommunalpolitiske strategier og organiseringer får betydning for PPR's arbejde i skolen. PPR skal undersøge og udrede børns specialundervisningsbehov, og hvordan de bedst kan støttes blandt forskellige institutioner. Derudover skal PPR teste børn for høj begavelse, de skal arbejde med børn med langvarigt bekymrende skolefravær, og de skal give lettere behandling til børn i psykisk mistro. En stor del af PPR's arbejde er således rettet mod at håndtere problemstillinger knyttet til enkeltbørn, men de skal samtidig arbejde forebyggende med selvsamme problemstillinger. Dette arbejdes der på, ved at fokuset rettes mod skolens systemer og fællesskaber, hvor PPR i samarbejde med skolens professionelle udvikler undervisningen ved fx co-teaching, de

arbejder med børnefællesskaber, og de arbejder med at udvikle skolens institutionelle organiseringer, som fx ressourcecentre og mellemformer som NEST-klasser. Fælles for dette arbejde er, at det, udover at bidrage til trivsel og læring, skal udvikle skolen, så færre børn segregeres til specialpædagogiske institutioner. Arbejdet med skolens systemer og fællesskaber skal således forebygge, at PPR kaldes ud i skolen for at arbejde med enkeltbørn. Sagt med andre ord bliver PPR sat på den opgave at forebygge sig ud af det historiske individorienterede arbejde med testning og konsultation. PPR's arbejdsopgaver er dermed forbundne, hvilket peger på, at vi må udforske de praksisnære samarbejder i deres forbindelser til de mange andre og forskellige arbejdsopgaver og problemstillinger, PPR kaldes ind for at bidrage til at håndtere i skolen.

En praksisnær vending i skolepsykologien som svar på historiske problemstillinger?

Siden de første psykologer blev tilknyttet skolen i starten af det 20. århundrede, har en stor del af deres arbejde bestået af testning og vurdering af børns udvikling i spørgsmål vedrørende specialpædagogisk støtte og foranstaltninger knyttet til enkeltbørn. Denne tilgang er samtidig gennem skolepsykologiens historiske udvikling blevet kritiseret for at bygge på forsimplede forståelser af børns vanskeligheder og for at placere skolevanskelighederne inde i barnet og dermed ikke inddrage kontekstuelle forholds betydninger (D'Amato et al., 2011). Denne kritik har gennem historien bidraget til udviklingen af konsultative samarbejdsformer, hvor PPR i højere grad rykkes ud i skolerne, og hvor der, i stedet for at arbejde med enkelte børn, i højere grad samarbejdes med skolens professionelle. Den konsultative samarbejdsform kan således forstås som en måde at håndtere historiske individualiseringsproblematikker i skolepsykologien, men denne form er ligeledes gennem historien blevet kritiseret for at individualisere forståelser af børns vanskeligheder. I denne samarbejdsform rettes individualiseringen i stedet ofte mod skole-, PPR-professionelle eller forældre, når samarbejdet ikke formår at håndtere de vanskeligheder, det er iværksat for, ligesom den er blevet kritiseret for at foregå fjernt fra det enkelte barns hverdagsliv. I stedet for at rette individualiseringen mod børn er den fx blevet rettet mod skoleprofessionelles kompetencer eller PPR-professionelles kendskab til skolens praksisser, hvilket har bidraget til, at de professionelle udpeger hinanden som barrierer i samarbejdet. I en samarbejdsoptik er de historiske individualiseringsprocesser således håndteret, ved at samarbejdet mellem skolen og PPR organiseres på nye måder, men vi ender tilsyneladende med at stå med de samme problemstillinger, hvor problemstillinger i skolen stadig individualiseres, og hvor børn, forældre eller professionelle udpeges som barrierer i håndteringerne af dem. Det er således med dette afsæt, og med en historisk ambition om at udvikle kontekstuelle forståelser og håndteringer af børns vanskeligheder, at idéen om de praksisnære samarbejdsformer tager sit udspring. Dette peger på, at vi må analysere den historiske udvikling med fokus på, hvad det er for betingelser, der tilsyneladende bidrager til, at vi bliver ved med at ramle ind i de samme individualiseringsprocesser, hvis ikke bevægelserne mod og realiseringen af ambitionerne om de praksisnære samarbejdsformer skal blive til gammel vin på nye flasker.

Vendes blikket mod forskning i samarbejde mellem skolen og PPR, fremhæves mange barrierer, og ofte viser forskningen, at der er vidt forskellige forståelser af samarbejdet, hvordan de forskellige parter oplever deres roller, og hvordan samarbejdet kan bidrage ind i skolens hverdagsliv. Selvom PPR og skolens professionelle samarbejder i de samme praksisser, kan der være vidt forskellige forståelser af samarbejdet, og ofte viser forskningen, at de forskellige parter udpeger hinanden som begrundelser for et udfordret samarbejde (Kousholt & Morin, 2023). Dette peger på, at vi må udforske samarbejdet fra de forskellige parters perspektiver for at forstå, hvorfor samarbejdet mellem skolen og PPR er så konfliktfyldt, hvorfor de forskellige parter udvikler forskellige forståelser, og hvorfor vi tilsyneladende bliver ved med at individualisere forståelser i samarbejdet om problemstillinger i skolen. I afhandlingen udforskes både PPR- og skoleprofessionelles perspektiver på samarbejdet ud fra en forståelse af, at vi kan udvikle viden om de forskellige og modsætningsfulde forståelser, engagementer og betingelser i praksis ved netop at udforske dem fra forskellige perspektiver og ståsteder (Højholt & Kousholt, 2018b, 2023).

Afhandlingens teoretiske og metodiske greb om samarbejde

Afhandling tager teoretisk afsæt i kritisk psykologi og social praksisteori, hvor professionelles handlinger i samarbejdet begribes ud fra de betingelser, der er udviklet i og omkring skolen. Afhandlingens centrale begreb er konfliktuel Kooperation, der er udviklet af Erik Axel (2008, 2020), og som har haft betydning for både det metodiske design og mit analytiske arbejde. Begrebet om konfliktuel Kooperation henviser til, at professionelle deltager i samarbejde ud fra hver sin forankring i sociale praksisser, og at disse perspektiver som udgangspunkt er forskellige og potentielt i konflikt med hinanden. For at forstå disse forskelligheder udforskes samarbejdet derfor både fra PPR-psykologers, PPR-konsulenters, læreres og pædagogers perspektiver på samarbejdet i de sociale praksisser, de deltager i og samarbejder om at udvikle. Nogle dage har jeg fulgt læreres og pædagogers hverdagsliv i skolen og allerede været i klasserne, når PPR er kommet derud. Andre dage har jeg fulgt PPR-professionelles arbejde på tværs af forvaltninger, daginstitutioner og skoler, og jeg har således fulgtes med de PPR-professionelle til møder på skolerne og ud i klasserne. Dette metodiske greb kalder jeg *at træde ind og ud* af perspektiver på samarbejdet, og det gøres ud fra forståelsen af, at professionelles forskellige arbejdsopgaver og betingelser for at udføre dem er forbundne og får betydning for deres deltagelse i de praksisnære samarbejder på skolerne.

Forskningsspørgsmål

I afhandlingen udforsker jeg det tværprofessionelle samarbejde mellem skolen og PPR, hvor fokuset flyttes fra enkeltbørn til børns fællesskaber, og hvor samarbejdet forskydes tættere på skolens praksisser. Denne overordnede problemstilling har jeg undersøgt ud fra følgende forskningsspørgsmål:

- *Hvordan får de historisk udviklede kommunale betingelser og organiseringer betydning for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolen og PPR?*
- *Hvordan samarbejder skole- og PPR-professionelle i skolen, og hvilke betydninger får det fra de samarbejdende parterers perspektiver?*
- *Hvordan udvikles de praksisnære organiseringer af samarbejde, hvilke problemstillinger skal de løse i skolens praksisser, og hvilke muligheder og udfordringer viser sig ved disse samarbejdsformer?*

En uddybende og afgrænsende bemærkning

I afhandlingen undersøger jeg det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger ansat i skolen og psykologer og pædagogisk-psykologiske konsulenter ansat i PPR, der er rettet mod børns fællesskaber og mod at forskyde samarbejdet tættere på skolens praksisser. Dette betyder, at andre professionelle, fx AKT-vejledere, logopæder, fysio- og ergoterapeuter, der også tager del i samarbejdet om at håndtere problemstillinger i skolen, ikke inddrages. I afhandlingen henviser jeg til samarbejdet som et samarbejde mellem skolens og PPR's professionelle, og mit fokus er derfor på samarbejdet mellem, hvad der kan beskrives som to adskilte kommunale institutionelle organiseringer. Dette betyder, at jeg dermed ikke udforsker det interne tværprofessionelle samarbejde i disse organiseringer, fx samarbejdet mellem lærere og pædagoger i skolen eller samarbejdet mellem PPR-psykologer og PPR-konsulenter. Samarbejdet mellem PPR-psykologer og PPR-konsulenter inddrages alligevel kort i kapitel 6 for at illustrere, hvordan organiseringer af det interne samarbejde i PPR får betydning for samarbejdet mellem skolen og PPR.

Jeg har i afhandlingen fokus på det samarbejde mellem skolen og PPR, der forsøges flyttet ud i klasselokalerne og i højere grad rettes mod børns fællesskaber, og som både har forebyggende, og hvad der kan beskrives som akutte afsæt. Jeg har gennem afhandlingen fokus på de professionelles problemforståelser, men jeg har samtidig haft flere overvejelser om, med hvilken terminologi jeg har skullet omtale de sager og problemstillinger, PPR kaldes ind i skolen for at støtte de skoleprofessionelle i at håndtere. I afhandlingen bruger jeg terminologien 'samarbejde om problemstillinger i skolen', og det er valgt for at kunne indfange, hvordan problemstillinger både kan være børns, professionelles og skolelederens i skolens praksisser, og at de kan være rettet mod enkelte subjekter, fællesskaber, skolens systemer eller kommunale organiseringer.

Afhandlingens struktur

Afhandlingen er inddelt i 10 kapitler, og *kapitel 1* indeholder en indledning, hvori afhandlingens forskningsspørgsmål, problemstillinger og baggrund præsenteres. I *kapitel 2* præsenteres afhandlingens videnskabsteoretiske grundforståelser og begreber, og hvordan samarbejde begribes teoretisk. I *kapitel 3* præsenteres afhandlingens metodologi, forskningsdesign og metoder, etiske aspekter af mit empiriske arbejde og afhandlingens analysestrategi. I *kapitel 4* analyseres skolepsykologiens historiske udvikling, fra de første skolepsykologer blev ansat, til i dag mere end 100 år senere. I kapitlet beskrives udviklingen af forskellige samarbejdsformer mellem skolen og PPR, og det vises, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR synes at kæmpe med de samme problemstillinger på tværs af samarbejdsformer, som da de første PPR-psykologer blev ansat. I *kapitel 5* præsenteres afhandlingens analyser af forskning i samarbejde mellem skole og PPR, og hvordan tendenser, problemstillinger og barrierer, der er fremhævet i forskningsfeltet, får betydning for samarbejdet mellem skolen og PPR i en dansk sammenhæng og for de praksisnære samarbejder. Herefter følger *kapitel 6*, der indeholder en kommunal praksisanalyse, hvor PPR-enheden kontekstualiseres i det kommunale organisatoriske og politiske landskab, og det analyseres, hvilke betydninger kommunens forvaltningsmæssige organiseringer og strategier får for de PPR-professionelles arbejdsopgaver og deltagelsesbetingelser i skolen. I *kapitel 7* præsenteres og analyseres et eksempel på de praksisnære samarbejdsformer. Eksemplet er et forebyggende og co-teaching-inspireret forløb rettet mod børns kropslighed i undervisningen, der er udviklet for at forebygge, at børn henvises til specialpædagogiske institutioner i kommunen på baggrund af problemstillinger knyttet til - eller beslægtet med - ADHD-diagnosen. I kapitlet analyseres forløbet fra både pædagogers, PPR-konsulenters og skolelederes perspektiver. Dette gøres for at illustrere, hvordan betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR dels udvikles flere steder, men også for at vise, hvordan PPR's praksisnære arbejde i skolen ikke entydigt kan defineres, men i stedet er rettet mod at nærme sig flere forskellige parter og praksisser på samme tid. I *kapitel 8* analyseres endnu et eksempel på de praksisnære samarbejdsformer. Dette eksempel tager afsæt i et samarbejde mellem lærere og PPR-konsulenter i en 3.-klasse, hvor PPR kaldes ud for at støtte skoleprofessionelles arbejde med at håndtere konflikter i børnenes fællesskaber. I kapitlet analyseres bl.a. betydningerne af, at samarbejdet om børns fællesskaber tager udgangspunkt i standardbaserede organiseringer (fx forumteater og co-teaching) af samarbejde mellem skolen og PPR. Derudover analyseres det, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR forsøger at få greb om at arbejde med børns fællesskaber, som for begge parter er en ny måde at organisere samarbejdet om at håndtere problemstillinger i skolen. I *kapitel 9* diskuteres og forbindes afhandlingens analyser af det empiriske materiale, skolepsykologiens historiske udvikling og det skolepsykologiske forskningsfelt. Her diskuteres de praksisnære samarbejdsformer, deres muligheder og udfordringer, og om man kan tale om en *praksisnær vending* i skolepsykologien. Derudover diskuteres den tilsyneladende udbredte tendens til, at samarbejdet mellem skole og PPR tager udgangspunkt i standardbaserede organiseringer, hvordan der er flere betingelser, der synes at tilskynde til dette greb om

samarbejde, og hvordan vi kan overskride *one-size-fits-all*-håndteringer af komplekse problemstillinger i skolen. I *kapitel 10* præsenteres afhandlingens konklusioner og diskussioner af, hvordan den kan bidrage til forsknings- og praksisfeltet. I kapitlet afrundes afhandlingen med opsamlinger på de mest centrale analytiske pointer om de skole- og PPR-professionelles betingelser for samarbejde, de praksisnære samarbejdsformer, teoretiske perspektiver på at forstå samarbejde samt diskussioner om potentielle udviklinger af samarbejdet mellem skolen og PPR.

Kapitel 2 - Videnskabsteoretisk forståelsesramme og centrale begreber

Introduktion

I dette kapitel præsenteres mit teoretiske afsæt for at undersøge tværprofessionelt samarbejde mellem skolen og PPR. Kapitlet starter med en kort introduktion til afhandlingens centrale begreb om *konfliktuel Kooperation* (KK). Herefter præsenteres afhandlingens *praksisbegreb* efterfulgt af et begreb om *deltagelse* for at vise, hvordan professionelles måde at handle på i samarbejde er knyttet til deres betingelser herfor, som er udviklet i de sociale praksisser, hvori samarbejdet udfoldes. Derefter udfoldes min teoretisering af samarbejdsbegrebet, som trækker på KK, Marx' begreb om samarbejde og Ollmans begreb om sociale praksissers *interne relationer*. I kapitlets sidste del præsenteres mit teoretiske arbejde med at udvikle et begreb om *subjekters deltagelsehistorik* til at få greb om, hvordan professionelles erkendelse og personhistoriske deltagelse og erfaring får betydning for, hvordan de forstår og handler i samarbejdet. Som jeg vil vise, er begrebet om *subjekters deltagelsehistorik* udviklet med inspiration i flere kritisk psykologiske begreber, Deweys begreb om *erfaring* og Marx' *abstraktionsbegreb*.

Det er en central ambition i afhandlingen at analysere og forstå sammenhænge mellem professionelles handlinger i samarbejdet som knyttet til deres betingelser og dermed ikke individualisere ved entydigt at fremhæve professionelles overbevisninger, modstand mod skoleudvikling eller manglende kompetencer, der i både forskning og praksis ofte fremhæves som barrierer for samarbejdet. Denne ambition har haft betydning for mit forskningsdesign, men også for mine analyser af både skolepsykologiens historiske udvikling, forskningsfeltet og mit empiriske materiale. For teoretisk at kunne begribe hvordan skolens og PPR's professionelle forstår og handler i samarbejdet i den danske folkeskole, har jeg brug for begreber, der kan indfange sammenhænge mellem professionelles forståelser, handlinger og de kontekster og problemstillinger, de samarbejder i og om at udvikle. Afhandlingen tager derfor videnskabsteoretisk afsæt i en ontologi og epistemologi, der er inspireret af marxistisk filosofi og teorier, der er udviklet med det afsæt. Den kritiske psykologi er baseret på marxistisk filosofi ud fra en ambition om at udvikle en psykologi, hvor subjekter begribes i deres gensidige forhold til andre subjekter og de kontekster, de lever deres liv i og på tværs af (Dreier, 1977, 1979; Holzkamp, 1998). Kapitlet indledes med en introduktion til begrebet om konfliktuel Kooperation (KK) udviklet af Axel (2008, 2011), da det helt grundlæggende har formet det metodiske design, mine analyser af forskningsfeltet og mit empiriske arbejde. Senere i kapitlet vil jeg placere det i en bredere teoretisk ramme. Begrebet om KK henviser til, hvordan professionelle tager del i samarbejde ud fra hver deres ståsteder i forhold til de problemstillinger, der samarbejdes om. Disse ståsteder begribes som perspektiver, forståelser, interesser, intentioner, betingelser og begrundelser, der som udgangspunkt er forskellige og derfor i potentiel konflikt. Det er således en grundpræmis, at forskellige parter har forskellige perspektiver på praksis og de problemstillinger, der samarbejdes om, hvilket af Axel begrebsliggøres som *den fælles sag*. Når jeg i afhandlingen udforsker samarbejde og fremanalyserer forskellige problemstillinger, perspektiver og betingelser i mit empiriske

materiale og det skolepsykologiske forskningsfelt, er det således begrundet i mit teoretiske afsæt i begrebet om KK. I begrebet ligger dog samtidig en forståelse af, at disse konflikter er knyttet til subjekters forskellige ståsteder i forhold til de samfundsmæssigt udviklede betingelser, som samarbejdet og konflikterne udspiller sig i og på tværs af. Som jeg vil vise gennem afhandlingen, er skolen en omstridt institution, hvor der historisk har været, og aktuelt er, store diskussioner om, hvordan den skal organiseres, hvilke børn den danske folkeskole er til for, og hvordan PPR-professionelle, lærere og pædagoger på forskellige måder kan og skal bidrage til dens udvikling. Der er ofte flere forskellige professionelle involveret i samarbejdet om problemstillinger i skolen som fx lærere, pædagoger, PPR-psykologer, PPR-konsulenter og skoleledere. Fælles er, at de forskellige parter arbejder for at udvikle en skole, hvor børn lærer, udvikles og trives, men alligevel er der ofte forskellige forståelser af, hvad problemstillinger i skolen hænger sammen med, hvordan de skal håndteres, og hvilke betingelser de forskellige parter har for at tage del i samarbejdet. Det fælles i samarbejdet, og hvordan skole- og PPR-professionelle netop står forskelligt i forhold til det, skal begreberne KK og *den fælles sag* bidrage med at indfange i afhandlingens analyser.

Et begreb om social praksis

Både den kritiske psykologi og social praksisteori har videnskabsteoretisk ophav i marxismen, idet både det ontologiske og epistemologiske udgangspunkt tager afsæt i Marx' arbejde og den historisk dialektiske materialisme, hvor subjekter forstås i deres relation til de historiske praksisser, de lever deres liv i og på tværs af (Dreier, 1979; Holzkamp, 2005; Lave, 2019). I denne tænkning må subjekter, ifølge Marx, begribes i deres relationer til den materielle virkelighed og de sociale praksisser, de selv er med til at producere og reproducere gennem handlinger og aktiviteter (Marx & Engels, 1976; Marx et al., 2001). Praksisbegrebet skal i afhandlingen bidrage med at analysere forhold i og omkring skolen som betingelser, der får betydning for professionelles muligheder, handlinger i og forståelser af samarbejde. Hvor deltagelsesbegrebet, som også er et af afhandlingens centrale begreber, retter blikket mod specifikke subjekters betingelser og muligheder, som de opleves fra deres perspektiver, bidrager praksisbegrebet med at forstå, hvordan mange subjekters deltagelse på tværs af tid og steder har bidraget til udviklingen af sammenhængende betingelsesstrukturer, som fx skolen, som i afhandlingen forstås som en social praksis. Dette betyder samtidig, at vi ikke kan forstå sociale praksisser uden at inddrage de subjekter, der lever i og på tværs af dem. Ollman (1976, 2003, 2015) har lavet omfattende analyser af Marx' arbejde, og han skriver følgende om Marx' forståelse af subjektet:

"In this theory, man himself is offered as the vantage point from which to view his own relations, actual and potential, to society and nature; his conditions become an extension of who he is and what he does, rather than the reverse." (Ollman, 1976, p. xi)

Subjekter udvikler sig dermed i et samspil med historiske, sociale og samfundsmæssige forhold og strukturer, der inden for denne videnskabsteoretiske ramme forstås som betingelser. I afhandlingen står de professionelle

og deres handlinger i samarbejde dermed i et dialektisk udviklingsforhold til de sociale praksisser, hvori betingelser både udvikler og udvikles gennem professionelles handlinger i samarbejde med andre. Når professionelle udvikler forskellige forståelser af samarbejde eller problemstillinger i skolen, og de handler forskelligt i forhold til at håndtere dem, bliver dette i afhandlingen således knyttet til forskellige betingelser i og omkring skolen. Dette udtrykkes af Ollman som, at *"variations in human nature are also produced by the diverse conditions of life found inside the same society"* (Ollman, 1976, p. xii).

Sociale praksissers historiske udvikling

Det er en teoretisk præmis i afhandlingen, at professionelles forståelser af, betingelser for og forskellige måder at tage del i tværprofessionelt samarbejde på er indlejret i historiske diskussioner om og organiseringer af skolen og PPR's funktioner som en hjælpepraksis knyttet til skolen. Til at begribe historiens betydning for sociale praksissers udvikling, hentes der inspiration i Marx' (2001) historieopfattelse og i Lave og Hollands begreb om *'history of the present'*. Sidstnævnte beskriver, hvordan sociale praksisser og subjekters betingelser heri er historisk forankrede, og hvordan denne udvikling er *"brought to the present (...) to local, situated practice"* (Holland & Lave, 2001, p. 5). I denne forståelse er sociale praksisser knyttet til deres historiske udvikling, og denne udvikling får betydning for professionelles betingelser for at deltage i samarbejde. For mit arbejde med afhandlingen har det fået den betydning, at jeg har lavet omfattende analyser af skolepsykologiens historiske udvikling, og denne udvikling forsøger jeg gennem afhandlingens analyser at forbinde til det aktuelle samarbejde mellem skolen og PPR. Dette skyldes, at jeg i mine indledende læsninger af forskningsfeltet blev overrasket over, hvor meget forskning i samarbejdet mellem skolen og PPR der tager afsæt i beskrivelser af PPR's historiske rolle i skolen, hvordan det samtidig ofte beskrives, at den bør udvides, og hvordan det tilsyneladende er de samme diskussioner og problemstillinger knyttet til PPR's arbejde med enkelte børn, der kontinuerligt aktualiseres¹. I kapitel 4 udfoldes min analytiske tilgang til skolepsykologiens historiske udvikling og de analyser, der er kommet ud af dette arbejde.

Et begreb om deltagelse

For analytisk at kunne begribe, hvordan skole- og PPR-professionelle forstår og tager del i samarbejdet om at håndtere problemstillinger i skolen, inddrages et begreb om *deltagelse*, der ligeledes er udviklet inden for den kritiske psykologi og social praksisteori. Med begrebet om deltagelse rettes mit analytiske blik mod, hvordan samarbejde mellem skolens professionelle udvikles iblandt særlige historiske, sociale, politiske og strukturelle betingelser (Højholt, 1996; Kousholt, 2006; Lave, 2019; Mardahl-Hansen, 2018; Røn Larsen, 2013). I de følgende afsnit vil jeg udfolde, hvordan deltagelsesbegrebet i afhandlingen skal bidrage med at få greb om, hvordan subjekter forstår og handler i samarbejdet ud fra deres betingelser i sociale praksisser. Sagt med andre ord vil

¹ En del af dette arbejde er udgivet som en selvstændig artikel i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift (se Borring, 2021).

jeg vise, hvordan jeg forstår de processer, hvori subjekter udvikler begrundelser for deres måder at forstå og handle på i sociale praksisser sammen med andre.

Med inspiration i Marx og den historiske dialektiske materialisme er der siden 1970'erne inden for den kritiske psykologi udviklet begreber til at begribe, hvordan subjekter udvikles og handler ud fra, og hvordan de forholder sig til og tager del i de historisk udviklede omgivelser (Dreier, 1977, 1979; Holzkamp-Osterkamp, 1979; Holzkamp, 1998). Klaus Holzkamp, én af den kritiske psykologis grundlæggere, har udviklet begrebet om *handleevne* til at beskrive, hvordan subjektivitet udvikles på et marxistisk grundlag, hvor subjekters udvikling foregår i et dialektisk samspil med andre i sociale praksisser. Den kritiske psykologi blev udviklet som en kritik af den traditionelle psykologis videnskabsteoretiske grundlag, fx psykoanalysen, der, ifølge kritikken, forstår subjekters psykiske udvikling løsrevet fra de samfundsmæssige betingelser, de er udviklet i. I stedet fremhæves det, at subjekters udvikling må forstås i et dialektisk udviklingsforhold med det samfund, de lever i (se fx Dreier, 1979; Holzkamp, 2005). Subjekter er dermed grundlæggende samfundsmæssiggjorte, og begrebet om handleevne henviser til, at subjekter ikke determineres af omgivelserne. I denne optik er subjekters psykiske udvikling og handlinger koblet til deres fælles aktiviteter og arbejdsdelinger med andre subjekter. Vi er dermed ikke subjekter, som blot deltager i samfundsmæssige arbejdsdelinger, men vi bliver subjekter i kraft af vores deltagelse i de samfundsmæssige aktiviteter og arbejdsdelinger (Holzkamp, 2005). Begrebet om handleevne beskriver de processer, hvor subjekter forholder sig til og tager del i det fælles og sociale liv, hvor handleevne udvikles i et gensidigt samspil med andre subjekter (Dreier, 2008; Holzkamp et al., 2013; 2021). For det analytiske arbejde i afhandlingen får inspirationen i det tidlige kritisk psykologiske begrebsudviklingsarbejde den betydning, at professionelles udvikling af forståelser og handlinger i samarbejdet dermed ikke reduceres til entydigt at være begrundet i enkeltindividets psykiske udvikling, men i stedet knyttes til deres sammenhænge og til de sociale praksisser, de deltager og udvikles i.

Situeret deltagelse i skolens hverdagsliv

Jeg er i afhandlingen inspireret af et begreb om *hverdagsliv*, der kan indfange, hvordan professionelles situerede deltagelse finder sted på tværs af steder i og omkring skolen, og hvad det er for et hverdagsliv, samarbejdet konkret får betydninger i (Dreier, 2011b; Lave, 2019). Skoleprofessionelles hverdagsliv og betingelser i skolen er distribueret og udvikles blandt forskellige steder, opgaver og aktiviteter, som går på tværs af klasser, undervisnings-, forberedelses-, pause- og mødeaktiviteter (Mardahl-Hansen, 2018). På samme vis er PPR-professionelles hverdagsliv og betingelser i skolen ligeledes distribueret og udviklet på tværs af skoler, daginstitutioner og forvaltninger samt på tværs af opgaver knyttet til skole- og dagtilbudsudvikling, udredning, konsultation og praksisnære samarbejdsformer (Røn Larsen & Højholt, 2019). I afhandlingen følger jeg forskellige skole- og PPR-professionelle i deres hverdagsliv i og omkring skolen, hvor jeg har fokus på de forskellige professionelles betingelser for at deltage i samarbejde, der udvikles på tværs af steder, og hvordan

samarbejdet skal virke ind i mange andre aktiviteter, som de professionelle er optagede af i skolens hverdagsliv. Jean Lave skriver følgende om hverdagslivet og dets analytiske potentiale:

“When we consider learning with respect to everyday life (and vice versa) in these terms we must ask how people take part differently in different contexts, face different demands in relation to different co-participants, in different places, and varied and changing organizations of rhythms of life.” (Lave, 2019, p. 213)

Selvom Lave i citatet henviser til læring, kan pointen overføres til samarbejde mellem skolen og PPR, da det ligeledes udfoldes i og omkring skolens hverdagsliv, og da det er her, de fælles sager knyttet til historiske, strukturelle og politiske organiseringer og diskussioner om skolen får konkrete betydninger for de professionelles betingelser og muligheder i samarbejdet. I afhandlingen skal udforskningen af de professionelles situerede deltagelse i skolens hverdagsliv således bidrage med viden om, hvordan betingelser for samarbejdet udvikles på tværs af steder i og omkring skolen, og hvordan samarbejdet får betydning i de professionelles hverdagsliv, hvor mange andre opgaver og aktiviteter må håndteres samtidig.

Konfliktuel Kooperation – et grundbegreb

Jeg har tidligere i afhandlingen introduceret begrebet om *konfliktuel kooperation*, og i dette afsnit vil jeg placere begrebet i en bredere teoretisk sammenhæng. Jeg har ovenfor beskrevet, hvordan jeg med begreberne om situeret deltagelse i skolens hverdagsliv forsøger at indfange, hvordan professionelle deltager i samarbejde ud fra betingelser i og omkring skolen, der er udviklet gennem historien, og som de professionelle må forholde sig til i samarbejdet. Med begrebet KK rettes opmærksomheden i forlængelse af det ovenstående mod, hvordan samarbejde mellem professionelle som udgangspunkt ser forskelligt ud, grundet deres forskellige ståsteder og betingelser i sociale praksisser (Axel, 2008, 2009, 2020; Højholt & Kousholt, 2018b; Røn Larsen, 2013). Begrebet inddrages dermed til at indfange, hvordan fastlåstheder og konflikter i samarbejde, som de opleves fra henholdsvis skole- og PPR-professionelles perspektiver, kan knyttes til de professionelles forskellige betingelser for at deltage i samarbejdet. Samarbejde og problemstillinger i skolen er derfor som udgangspunkt konfliktuelt, og forskellige forståelser kan begrundes i, at de har forskellige perspektiver på det, der samarbejdes om, hvilket af Axel begrebsliggøres som *den fælles sag*:

“But praxis isn’t abstract production, distribution, economy, and politics where we can understand each separately. Praxis is about concrete, specific things, and we participate in and contribute to them as our common cause. In our time, a common cause may be a workshop, a corporation, a building project, a business company, a family, children playing, a school, a research institution, a cultural or a religious institution, the European Central Bank, and so forth. We are not only moving around in a social praxis, only choosing to participate in common causes that are worth our while. We are dependent on common causes, supporting all aspects of our lives through them; we cannot help being involved in them, and the common causes are dependent on human

beings participating in them. Even though praxis and its current common causes are there before our allotted time in the world, we are constantly starting, inviting to, playing in, working in, messing around in, maintaining, distributing resources in, developing, adapting, entering, leaving, discontinuing, forcing into, excluding from, and so forth, common causes.” (Axel, 2020, p. 336)

Som det fremgår af citatet, tager subjekter del i mange forskellige *fælles sager* gennem deres deltagelse i sociale praksisser, og det gøres med afsæt i hvert deres perspektiver, som er knyttet til særlige ståsteder i praksis. Subjekter må derfor kontinuerligt håndtere og tage stilling til mange forskellige, men forbundne fælles sager. Modsætninger er, ifølge Axel, en uadskillelig del af de fælles sager, hvilket dels udfordrer subjekters forsøg på at skabe kontinuerlig stabilitet i deres deltagelse ved på én gang at ordne dem, men det er samtidig subjekters forsøg på at håndtere og forene disse modsætninger, der udvikler praksis (Axel, 2020). I forhold til samarbejde mellem skolen og PPR betyder dette, at samarbejde om problemstillinger i skolen dermed ikke kan ordnes på forhånd ved fx at fastsætte fælles mål og retningslinjer, da professionelle i stedet kontinuerligt må arbejde med at håndtere og forene disse modsætninger.

I citatet ovenfor beskriver Axel begrebet om fælles sag som de engagementer og aktiviteter, subjekter tager del i gennem deres liv med hinanden, og som er med til at producere og reproducere de samfund, subjekter lever i. Begrebet beskriver således, hvordan mange subjekter er fælles om at udvikle og opretholde samfundets organisering, som fx Den Europæiske Centralbank, men det kan ligeledes beskrive, hvordan subjekter tager del i at udvikle familieliv eller skolen som samfundsinstitution. I forhold til afhandlingen kan en overordnet fælles sag mellem skolen og PPR således karakteriseres til at være at udvikle en skole, hvor børn lærer, trives og udvikles, og i forbindelse med disse engagementer og aktiviteter er der mange *fælles sager* på spil. I afhandlingen har jeg fulgt forskellige forløb, hvor skole- og PPR-professionelle har samarbejdet om at håndtere problemstillinger i skolen, og disse forløb kan ligeledes begribes som *fælles sager*, der er forbundet til den fælles sag om at udvikle skolen. For de professionelle, der inddrages i afhandlingen, er ét aspekt af de fælles sager således at håndtere problemstillinger i skolen ved at flytte samarbejdet ud i klasserne og ved at rette arbejdet mod børns fællesskaber, hvilket jeg i kapitel 4 viser, er begrundet i skolens og skolepsykologiens historiske udvikling. De fælles sager er således historisk udviklede, og som det fremgår af analyserne, ser de forskellige ud fra de professionelles perspektiver, og som de i samarbejdet forsøger at håndtere, koordinere og udvikle. Dette er begrundet i, at skole- og PPR-professionelle har (og har haft) forskellige opgaver i forhold til børn og skolen, og at de har forskellige betingelser for at tage del i samarbejdet. Dette skyldes mange forhold, fx at de er institutionelt og organisatorisk adskilte, at de møder børnene forskellige steder, og at de har forskellig viden og heraf potentielt forskellige forståelser af de praksisser, samarbejdet udspiller sig i og på tværs af. Dette får betydning for, hvordan problemstillinger i skolen begribes, og hvordan de forskellige parter tager del i det samarbejde, som i sit udgangspunkt er modsætningsfyldt (Højholt & Kousholt, 2018a, 2018b; Røn Larsen, 2013).

I en sådan forståelse af samarbejde, begribes perspektivforskelle mellem de samarbejdende skole- og PPR-professionelle således ikke som konflikter, der entydigt kan ordnes eller begrundes i relationelle forhold (fx kommunikation), forskelle i professionsidentiteter eller professionelles manglende kompetencer eller engagement. I stedet begribes perspektivforskelle, som begrundet i sammensatte og modsætningsfyldte historiske arbejdsopgaver og betingelser, i fagkampe, i lands- og kommunalpolitiske organiseringer og diskussioner om skolen samt i offentlige og politiske debatter om inklusion, børns mistrivsel og PPR's opgaver i og omkring skolen, som de forskellige professionelle kontinuerligt må handle i relation til i samarbejdet.

Begreberne om KK og *fælles sager* skal i afhandlingen bidrage med at analysere, hvordan praksisnærhed, de praksisnære samarbejdsformer og problemstillinger i skolen ser forskellige ud for de samarbejdende parter, hvordan de har forskellige betingelser for at indgå i samarbejdet, og hvordan forskellighederne bliver til begrundelser for professionelles måder at tage del i samarbejdet på. Jeg har undervejs oplevet udfordringer med at forbinde de fælles sager, de forskellige perspektiver og ståsteder i samarbejdet, så forskellighederne ikke bare fremvises i analyserne, men også bliver forbundet til hinanden. For at forbinde de konflikтуelle perspektiver på samarbejdet og de fælles sager har jeg derfor, udover KK, fundet inspiration i Marx' begreb om *samarbejde* og i Ollmans begreb om sociale praksissers *interne relationer*, som jeg vil udfolde i de følgende afsnit.

Subjekters samarbejde om udvikling af praksis

Ifølge Marx (1976; 2001) er subjekter sociale og samfundsmæssiggjorte, idet udvikling og handlinger udfolder sig i koordination med andre subjekter. Samfund produceres og reproduceres således gennem subjekters samarbejde. Begrebet om samarbejde beskriver Marx og Engels i *Den tyske ideologi* fra 1845:

"The production of life, both of one's own in labour and of fresh life in procreation, now appears as a double relationship: on the one hand as a natural, on the other as a social relationship. By social we understand the co-operation of several individuals, no matter under what conditions, in what manner and to what end. It follows from this that a certain mode of production, or industrial stage, is always combined with a certain mode of co-operation, or social stage, and this mode of cooperation is itself a "productive force". Further, that the multitude of productive forces accessible to men determines the nature of society, hence, that the "history of humanity" must always be studied and treated in relation to the history of industry and exchange." (Marx et al., 2001)

Som det fremgår af ovenstående uddrag fra Marx og Engels, er subjekter forbundet gennem deres handlinger og aktiviteter, og udvikling, både af subjekter og praksisser, sker således gennem samarbejde. Marx og Engels begriber subjekter og samfund gennem subjekters *sam*-arbejde om produktion og reproduktion af samfund, og hverken subjekter eller samfund kan dermed begribes isoleret. Dette får den betydning, at samarbejde bliver en grundpræmis for handling og udvikling. For afhandlingen får dette udgangspunkt den betydning, at subjekter begribes som forbundne i sociale praksisser i kraft af, at de ved *sam*-arbejde udgør indflydelse på hinandens

betingelser og muligheder, og derigennem udvikles både praksisser og subjekter (Ollman, 1976, p. 104). Dette får samtidig den betydning, at jeg ikke kun udforsker, når skolens og PPR's professionelle holder møder eller går sammen ud i klasselokalet, men at jeg forstår samarbejde som den måde, praksis grundlæggende bliver til og udvikles på. I denne optik bliver PPR- og skoleprofessionelles fælles møder og tilstedeværelse i klasselokalet således forstået som aspekter af skolen og PPR's samarbejde om at udvikle praksis. For afhandlingen har det den betydning, at jeg har fulgt skole- og PPR-professionelles arbejde omkring enkelte forløb, men jeg har samtidig fulgt deres arbejde og opgaver på tværs. I analyserne inddrager jeg de forskellige arbejdsopgaver, deres betingelser og de betydninger, de får for de professionelles måder at tage del i de konkrete samarbejdsforløb, jeg har fulgt. Af citatet ovenfor udleder jeg ligeledes, at produktion og produktionsmåder skaber samarbejdsformer i praksisser, som bliver en betingelsesskabende kraft. I afhandlingen får det den betydning, at jeg i analyserne derfor retter fokus mod kommunale forvaltningsmæssige og institutionelle organiseringer som produktionsmåder, der skaber betingelser, muligheder og barrierer for de professionelles deltagelse i samarbejdet. Dette kommer til udtryk i kapitel 6, hvor jeg analyserer den kommunalpolitiske og forvaltningsmæssige organisering i den kommune, hvori jeg har lavet feltarbejde, med fokus på, hvilke betydninger det får for samarbejdet mellem skolen og PPR i konkrete forløb. I citatet ovenfor beskriver Marx og Engels ligeledes, hvordan de forstår socialitet og sociale aspekter af subjekters liv, og at sociale engagementer, relationer mellem subjekter og aktiviteter ligeledes er knyttet til subjekters samarbejde om at udvikle praksis og betingelser herfor. For afhandlingen får det den betydning, at uenigheder og konflikter i samarbejde dermed knyttes til deres betingelser og ikke entydigt reduceres til relationer mellem professionelle løsrevet fra de praksisser, de er udviklet i.

Interne relationer

Ifølge Ollman (2003, 2015) er subjekter og sociale praksisser forbundet gennem dialektiske interne relationer. Hvad der umiddelbart synes at være adskilte aspekter, er forbundet i de sociale og modsætningsfulde praksisser, subjekter lever deres liv i og på tværs af. For afhandlingen får det den betydning, at professionelles forståelser og håndteringer af samarbejde og problemstillinger i skolen, udover at være knyttet til de forskellige professionelles betingelser i og omkring skolen gennem de fælles sager, ligeledes er forbundet til andre sociale praksisser som fx kommunale forvaltninger, strategier og politikker. I kapitel 8 analyserer jeg samarbejdet mellem skolen og PPR om børns fællesskaber i en 3.-klasse, hvor der er mange konflikter, og hvor PPR skal støtte lærerne i at udvikle børnenes fællesskaber. Undervejs i samarbejdet udvikles et konfliktfyldt og fastlåst samarbejde, hvor de forskellige parter udpeger hinanden som begrundelser for et udfordret samarbejde. Ved at inddrage begrebet om interne relationer giver det i analyserne mulighed for at rette blikket mod, hvordan tværprofessionelt samarbejde mellem skolens og PPR's professionelle udvikles på baggrund af mange komplekse, sammensatte og modsætningsfyldte relationer i og på tværs af fx klassen, skolen, det kommunale organisatoriske landskab og landspolitiske beslutninger på skole- og PPR-området. Sagt med andre ord forstås

problemstillingerne i denne klasse og samarbejdet herom dermed ikke udelukkende som et spørgsmål om relationer mellem professionelle, enkelte børns problemstillinger eller en klasses dysfunktion, men de knyttes til de historiske sociale praksisser og fælles sager i og omkring skolen, hvor mange parter er med til at udvikle problemstillingerne og betingelserne for de professionelle samarbejde i denne 3.-klasse. I afhandlingens analysedel inddrages begrebet om interne relationer til at få greb om, hvordan betingelser for samarbejdet mellem skolen og PPR både udvikles ved landspolitiske beslutninger på skole- og PPR-området og ved kommunens forvaltningsmæssige organiseringer og politiske strategier for inklusion, og hvordan disse betingelser udvikles i samspil med organiseringer og håndteringer af de konkrete samarbejdsforløb, jeg har fulgt.

Subjekters deltagelseshistorik

Undervejs i mit arbejde med at udvikle forståelser af professionelles deltagelse i samarbejdet har jeg i mødet med min empiri oplevet at mangle begreber til at indfange, hvordan subjekters erfaringer og historiske deltagelse med at håndtere problemstillinger i skolen får betydning for deres måder at deltage i samarbejde. Jeg har i afsnittene ovenfor beskrevet, hvordan begrebet om *situeret deltagelse* kan indfange sociale praksissers historiske udvikling, men jeg har ikke på samme måde kunnet indfange subjekters personhistorik og dens betydninger for professionelles deltagelse i samarbejde. Holland og Lave (2001) har fra et antropologisk perspektiv udviklet et dialektisk begreb om *history in person - person in history*, der beskriver, hvordan sociale praksisser er historisk udviklede, men hvordan subjekter ikke er determinerede af praksissernes historiske udvikling, da de på samme tid videreudvikler og sætter deres eget præg på udviklingen af sociale praksisser ud fra deres egne erfaringer med at leve i dem. Holland og Laves begreber er udviklet inden for antropologien, og deres fokus er derfor på historiske og kulturelle udviklingers betydning for subjekters deltagelse i og videreudvikling af sociale praksisser. Dette har i afhandlingen inspireret mig til at rette blikket mod historiske aspekter af subjekters udvikling og deltagelse, der begribes i en sammenhæng mellem praksissers og subjekters historiske udvikling. Jeg har i flere forløb oplevet udfordringer med at begribe de professionelle personhistoriske måder at have arbejdet med de problemstillinger, PPR bliver kaldt ind for at bidrage med at håndtere i skolen. I forløbet med den 3.-klasse, jeg kort har beskrevet ovenfor, har to lærere i flere år på mange forskellige måder forsøgt at arbejde med konflikterne i klassen. Af analyserne vil det fremgå, hvordan konflikterne i klassen ikke er isoleret til enkelte børn og undervisningen, men at de er forbundet til forældre, frikvarterer og SFO'en, og det beskrives, hvordan lærerne på mange forskellige måder har forsøgt at håndtere disse komplekse problemstillinger. I min udforskning af de skoleprofessionelles perspektiver i forløbet har jeg udviklet forståelser af, at disse erfaringer og forsøg på at håndtere problemstillingerne får betydning for, hvordan professionelle forstår og deltager i samarbejdet. Disse analytiske udfordringer forsøger jeg i afhandlingen at håndtere ved at udvikle et begreb om *subjekters deltagelseshistorik*, der netop retter fokus mod, hvordan problemstillinger i skolen har en udviklingshistorie, hvor ofte både elever, lærere, pædagoger,

skoleledere og forældre på forskellige måder har deltaget i udviklingen og håndteringer af problemstillingerne, og som får betydning for, hvordan professionelle forstår og deltager i samarbejdet. Med begrebet om *subjekters deltagelsehistorik* ønsker jeg således at få greb om, hvordan subjekters erfaringer og personhistoriske deltagelse over tid og på tværs af praksisser får betydning for deres deltagelse. I de følgende afsnit udfoldes begrebet, og hvordan det er udviklet med afsæt i de kritisk psykologiske begreber om *deltagerbaner* og *problemers sociale udviklingshistorie*, samt hvordan jeg har hentet inspiration i Marx' *abstraktionsbegreb* og Deweys *erfaringsbegreb*.

Erkendelse og deltagelse

Subjekters erkendelse af sociale praksisser får betydning for, hvordan de tager del i og samarbejder om at udvikle dem. I dette afsnit vil jeg vise, hvordan jeg er inspireret af Ollmans (2003, 2015) analyser af Marx' abstraktionsbegreb til at få greb om, hvordan subjekter erkender og på baggrund heraf udvikler deres forståelser af og begrundelser for at deltage i samarbejdet, som de gør. Ifølge Ollman anvender Marx abstraktionsbegrebet til at beskrive de processer og aktiviteter, hvorigennem subjekter erkender og begriber de sociale praksisser, de lever deres liv i og på tværs af, og dette gøres ud fra deres perspektiver på og ståsteder i praksis (Ollman, 2003, p. 100). Ved abstraktionsprocesser udvælger og fokuserer subjekter på dele af praksis. Denne proces sker både temporalt og spatialt, idet abstraktioner af praksis løsriver fra dets forbindelse til nogle praksisser, men de forbindes samtidig til andre. Løsrivelsen skyldes en ontologisk præmis om, at subjekters viden om sociale praksissers interne relationer er distribueret og derfor som udgangspunkt er ufuldkommen. Dette betyder, at de professionelle dermed ikke kan have eller udvikle fuldkommen viden om alle aspekter af de praksisser og problemstillinger, de samarbejder om i skolen, da deres erkendelse er knyttet til deres perspektiver og ståsteder i praksis. En lærer udvikler således erkendelse om en problemstilling ud fra de sammenhænge, hvor læreren møder problemstillingen som fx i klassen, til forældremøder, i frikvarterer eller ved videreuddannelse. Omvendt udvikler PPR-professionelle erkendelse fra andre perspektiver og ståsteder, som fx at de ofte kun møder børnene ganske kort, og de udvikler derfor viden og erkendelse knyttet til problemstillinger ud fra møder eller gennem arbejdet med lignende problemstillinger i andre praksisser. Subjekters erkendelse af sociale praksisser er således knyttet til deres partikulære ståsteder, hvorfra de abstraherer, skaber sammenhænge og mening og derfra deltager i at udvikle dem. For afhandlingen får det den betydning, at forståelser af samarbejde, deltagelse heri og konflikter herom også knyttes til subjekters abstraktioner af de sociale praksisser, de er en del af. Selvom skole- og PPR-professionelle samarbejder i og om den 'samme' praksis, kan den og dens sammenhænge til andre således opleves vidt forskelligt netop på baggrund af de professionelles abstraktioner af praksis (Axel & Højholt, 2019; Ollman, 2003, 2015). Som det allerede er beskrevet i dette kapitel, udvikles subjekters deltagelse, og herunder abstraktionsprocesser, situeret i praksis, men deltagelsen er samtidig begrundet i subjekters personhistoriske abstraktioner, der udvikles over

tid gennem subjekters erfaringer. Subjekters tidligere abstraktioner samt forståelser af og håndteringer af situationer og problemstillinger får således betydning for, hvordan de forstår og deltager i sociale praksisser.

Et begreb om deltagerbaner

Jeg har tidligere henvist til Holzkamps pointe om, at subjekter aktivt forholder sig til og erkender deres omverdensforhold og betingelser. Dette er siden ligeledes blevet videreudviklet inden for en kritisk psykologisk forståelsesramme af Dreier (2008, 2009, 2020) med begreberne om *institutionelle* og *personlige deltagerbaner*. Deltagerbaner, eller på engelsk 'trajectories of participation', er ligeledes udviklet af fx Lave (1999) og Nielsen (1999). Dreier har, ligesom Holzkamp, arbejdet teoretisk med at begribe forholdet mellem menneskers subjektive deltagelse i samfundsmæssigt udviklede betingelser. Ifølge Dreier er der i vores måder at organisere samfund på udviklet særlige strukturelle og institutionelle betingelser, der fordrer særlige deltagelsesmåder. Dreier har udviklet begrebet om institutionelle deltagerbaner til at beskrive, hvordan fx skolen er institutionelt organiseret ved aldersopdelinger, skemaer, fag, eksaminer og frikvarterer, men også kommunalstrategier, inklusionsdagsordener og skolelovgivninger har bidraget til, at der er udviklet betingelser, som lægger op til, at elever, forældre, skoleledere, skole- og PPR-professionelle deltager i skolen på særlige og forskellige måder. Pedersen og Nielsen (2009) beskriver dette som, at deltagerbaner er forankrede i en "*sociomateriel praksis*". I mine analyser af skolepsykologiens udvikling i kapitel 4 viser jeg, hvordan der inden for samarbejdet mellem skolen og PPR over mange år er udviklet særlige institutionelle deltagerbaner for de forskellige professionelle, som lægger op til særlige, men også forskellige, måder at deltage i samarbejdet om at håndtere problemstillinger i skolen. Ifølge Dreier udvikler subjekter også personlige deltagerbaner, hvor personlige "optagetheder", erfaringer, intentioner og betingelser på tværs af forskellige kontekster bliver til subjektive begrundelser for deltagelse i sociale praksisser (Dreier, 1999, 2009). De institutionelle deltagerbaner er dermed ikke determinerende for subjekter, da personlige "optagetheder", erfaringer og intentioner også får betydning for, hvordan subjekter begriber og handler i sociale praksisser. Subjekters deltagelse i sociale praksisser kan, ifølge Dreier, begribes ud fra et dialektisk forhold mellem institutionelle og personlige deltagerbaner, som ikke determinerer subjekters handlinger, og som der kan være mange dilemmaer knyttet til at udvikle, da deltagerbaner kan være modsætningsfulde. Begrebet om deltagerbaner fokuserer på subjekters deltagelse, og hvordan denne deltagelse begrundes af flere forhold, og her tillægger Dreier blandt andet erfaringen betydning, da den får betydning for udviklingen af den personlige deltagerbane. Erfaringsbegrebet tillægges altså betydning, selvom det ikke umiddelbart videreudfoldes, hvordan erfaringsprocesser får betydning for, hvordan subjekter deltager i konkrete praksisser. Som jeg læser begrebet, er der i højere grad fokus på, hvordan subjekter forholder sig til mødet og eventuelt sammenstødet mellem de to deltagerbaner, og hvilke betydninger det får for subjekters deltagelse fremadrettet i forhold til, i hvilke retninger subjekter er orienterede mod at rette deltagerbanerne. Dette underbygges af Nielsen, der beskriver, at en social praksis er "*a field of possible trajectories and therefore contains a long series of different and potential identities*" (Nielsen, 1999, p. 60). I det

følgende vil jeg udfolde, hvordan jeg forstår subjekters erfaringsprocesser, og hvilke betydninger de får for subjekters deltagelse i sociale praksisser.

Problemstillingers sociale udviklingshistorie

Til at udvikle begrebet om subjekters deltagelseshistorik er jeg ligeledes inspireret af Schwartz' (2019) begreb om *problemers sociale udviklingshistorie* til at begribe, hvordan problemstillinger i skolen har en historik, som mange forskellige parter har bidraget til udviklingen af. Begrebet er, ifølge Schwartz, udviklet som et forsøg på at overskride individualiserede forståelser og håndteringer af problemstillinger i skolen, der ofte rettes mod enkelte børn, forældre eller professionelle. Dette gøres ved at udforske problemstillinger i skolen som sociale situationer, der netop udvikles ved mange parter historiske deltagelse (Schwartz, 2019). I denne forståelse af problemstillinger i skolen opstår de således på baggrund af udviklinger i praksis, som forskellige parter i og omkring skolen har bidraget til gennem et fælles og historisk skoleliv. Professionelles forståelser af og handlinger i samarbejdet er dermed ikke kun forankret i et fælles hverdagsliv i skolen, men de er også udviklet på baggrund af ofte mange subjekters deltagelseshistorik med at håndtere problemstillingerne. For afhandlingen får inddragelsen af begrebet om subjekters deltagelseshistorik den betydning, at samarbejde udforskes med et blik for problemstillingers sociale udviklingshistorie, som de begribes af og handles i relation til af de forskellige professionelle, der er involverede i samarbejdsforløbene mellem skolen og PPR. Ifølge Schwartz løsrives forståelser af børns handlegrunde i skolen ofte fra deres oprindelige meningskontekster, hvilket bidrager til, at de fremstår ubegrundede og uhensigtsmæssige i andre sammenhænge. Med begrebet om subjekters deltagelseshistorik inddrages professionelle erfaringer således i analyserne som en del af deres begrundelser for deltagelse i samarbejde.

Erfaring og deltagelse

I dette afsnit vil jeg videreudfolde, hvordan jeg forstår erfaringens betydning for, hvordan subjekter deltager i sociale praksisser. Til dette hentes der inspiration i Deweys arbejde, som jeg vil koble til teoridannelser inden for den kritiske psykologi og social praksisteori. Både Dewey og Marx har et omfangsrigt forfatterskab, og det er derfor uden for rammerne for denne afhandling at dykke ned i en detaljeret sammenligning (se fx Bernstein, 1971; Gavin, 1988; Harris, 2006). I stedet inddrager jeg dele af Deweys forfatterskab, da jeg vil forsøge at drage nogle paralleller mellem Deweys begreb om erfaring og de processer, hvori subjekter begrunder deres deltagelse i sociale praksisser.

Ifølge Bernstein (1971) kan der af Deweys arbejde, der videnskabsteoretisk kan kategoriseres som en del af pragmatismen, udledes et praksisbegreb, hvor subjekters erkendelser og handlinger knyttes til de praksisser, de udspiller sig i. Her kan der således trækkes flere tråde til afhandlingens videnskabsteoretiske grundantagelser. Fx er det inden for både pragmatismen og marxismen en grundantagelse, at subjekter udvikles gennem deres handlinger i verden. Det er derudover en grundantagelse, at subjekter og samfund står i et

gensidigt udviklingsforhold, og at det må forstås ud fra dets historiske udvikling (Bernstein, 1971; Brinkmann, 2006; Dreier, 1979). Ifølge Dewey erkender og erfarer subjekter verden gennem deres handlinger i den, og dermed forbindes subjektet til de sociale praksisser, de lever deres liv i og på tværs af (Dewey, 1965, 2012). Erkendelses- og erfaringsprocesser er dermed ikke entydigt afgrænsede til at være individuelle, da de udvikles i konkrete sociale praksisser, og dermed er socialt og historisk udviklede. Om Deweys erfaringsbegreb skriver Brinkmann:

"Erfaring vedrører helt alment forbindelsen mellem afprøvning (aktiv indgriben) og konsekvenser, som mennesker sammen har udviklet op igennem historien, og denne forbindelse er et andet navn for mening. Den menneskelige erfarings historie kan derfor forstås som en 'historie om udviklingen af praksisser', dvs. en historie om udviklingen af sociale praksisser og teknikker, med hvilke vi mestrer en verden i stadig forandring." (Brinkmann, 2006, p. 67)

Dewey beskriver disse processer som 'udforskning' (*inquiry*), når erfaringer afprøves og udvikles ved handlinger i mødet med sociale praksisser. Erfaringer er samtidig transformerende, idet de både udvikler subjektet og sociale praksisser. Derudover er de tværtemporale, da de ikke er fikseret til et tidspunkt, men i stedet forbinder fortiden, nutiden og fremtiden og får betydning for, hvordan vi handler (Brinkmann, 2006, p. 68). Erfaringer knyttes således til erkendelse og handling i praksis, som har en temporalitet, og som hele tiden kobler os til de sociale praksisser, subjekter lever deres liv i og på tværs af. Erfaringer er, ifølge Dewey, 'sande' i den forstand, at det er derfra, at subjekter forstår verden, og det er samtidig derfra, at der udvikles nye erfaringer, som får betydning for, hvordan subjekter handler (Dewey, 2012). Brinkmann knytter Deweys begreber om erfaring, udforskning og forbindelser herimellem til subjekters meningsdannelsesprocesser. Her kan der trækkes en tråd til den kritiske psykologi, der siden 1970'erne har arbejdet med at udvikle begreber for, hvordan subjekter skaber mening og begrundelser ud fra deres betingelser for at deltage i sociale praksisser. For både Dewey og den kritiske psykologi udvikles mening i praksis i de processer, hvor vi skaber erfaringer med at deltage i sociale praksisser (Dreier, 1979; Holzkamp et al., 2013; Schraube, 2015).

Deltagelseshistorik – et begreb om historiske begrundelser

Jeg har i det ovenstående præsenteret et begreb om subjekters deltagelseshistorik, der beskriver, hvordan man kan forstå og begrebsliggøre, hvordan erkendelses- og erfaringsprocesser får betydning for, hvordan subjekter deltager i sociale praksisser. I afsnittet har jeg beskrevet, hvordan abstraktionsbegrebet kan hjælpe til at forstå, hvordan subjekter erkender de praksisser, de deltager i, mens begreberne om erfaring, deltagerbaner og problemers sociale udviklingshistorie er inddraget for at begribe, hvordan subjekters historiske deltagelse får betydning for, hvordan de forstår og deltager i sociale praksisser. Med afsæt i disse begreber udvikler jeg begrebet om *subjekters deltagelseshistorik*, som jeg vil inddrage som et analytisk begreb i analyserne. I

afhandlingens diskussionskapitel vil jeg genbesøge begrebet og vurdere, hvordan det har hjulpet mig til at forstå samarbejdet mellem skolen og PPR i analyserne.

Kapitel 3 - Metodologi og design af forskningsprojektet

Introduktion

I dette kapitel præsenteres afhandlingens metodologi, metodiske og analytiske overvejelser og strategier samt etiske aspekter af mit empiriske arbejde og analyserne. I kapitlet vil jeg beskrive designet af forskningsprojektet, og hvordan det har udviklet sig undervejs i mødet med de sociale praksisser, hvori skole- og PPR-professionelle samarbejder. Jeg har i afhandlingen haft en ambition om at overskride historiske individualiseringsprocesser ved at begribe professionelles handlinger i samarbejde som begrundede i deres betingelser for deltagelse, og denne ambition har fået betydning for det metodiske design, og hvordan det er emergeret og har udviklet sig undervejs.

Inden for kvalitativ forskning er der, til trods for dens brede anvendelse, stadig kampe for at legitimere denne form for vidensudvikling, og derfor inddrages der ofte videnskabelige argumenter og kriterier hentet fra den kvantitative forskning. Der er inden for den kvalitative psykologi udviklet en 'situeret vending', hvor forskning flyttes fra laboratorier og arrangerede settings til de praksisser, subjekter lever deres hverdagsliv i og på tværs af. Til trods for mange års arbejde og begrebsudvikling er der dog stadig kampe for at legitimere denne form for vidensudvikling (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Dreier, 2008; Holzkamp et al., 2013; Højholt, 2022). Lignende pointer er beskrevet hos Kvale og Brinkmann (2014), der argumenterer for, at den kvalitative forskning i stedet må udvikle kvalitetskriterier på sine egne præmisser. Ifølge Tanggaard (2013) udvikles kvalitative forskningsprocesser i mødet med den undersøgte genstand og de praksisser, forskningen udvikles i, hvilket betyder at processerne dermed ikke altid ender som planlagt. Dette skyldes, at forskningen udvikles i modsætningsfyldte og foranderlige praksisser, som subjekter lever i og på tværs af. Ifølge Holzkamp må der i kvalitativ forskning udvikles genstandsadækvate metoder, der kan begribe subjekters udvikling, der foregår på tværs af steder og sociale praksisser (Holzkamp, 2005). I denne optik må kvalitativ forskning og metodologiske processer således følge genstanden – som kontinuerligt er under udvikling - og samarbejdet om at udvikle viden må derfor udvikles undervejs i det empiriske arbejde. En lignende pointe fremhæves hos Gunnemark (2011), der knytter metodeprocesser til en forskerrefleksivitet, der udvikles undervejs i det empiriske arbejde, og hvor udfordringer, dilemmaer og konflikter ikke kan ordnes på forhånd. Udfordringer, dilemmaer og konflikter i det empiriske arbejde bliver således en forudsætning for vidensskabelse, som vi må forholde os til, samtidig med at viden udvikles. Kvale og Brinkmann (2014) inddrager begrebet om transparens til netop at beskrive, hvordan og på hvilke præmisser de kvalitative forskningsprocesser er udviklet. Med dette afsæt vil jeg i de følgende afsnit udfolde, hvordan mit empiriske arbejde er foregået, og hvordan udfordringer, dilemmaer og konflikter i samarbejdet mellem skolen og PPR har udviklet og udvidet det metodiske design undervejs.

Jeg har i afhandlingen udforsket samarbejdsforløb fra skole- og PPR-professionelles perspektiver, og til dette har jeg udviklet et metodisk greb, jeg kalder at "*træde ind og ud af perspektiver*" på samarbejde. I de følgende

afsnit vil jeg beskrive, hvordan afhandlingens metodiske design indledningsvist var planlagt, og hvordan det udviklede sig undervejs gennem min deltagelse som forsker i skolens praksisser, hvilket har betydet, at jeg fx også har inddraget skolelederes perspektiver – om end i mindre grad end de skole- og PPR-professionelles. Afhandlingen tager metodologisk afsæt i en praksisforskningstradition udviklet inden for den kritiske psykologi, hvor viden udvikles i et samarbejde med subjekter i sociale praksisser (Holzkamp, 1998; Højholt, 2001; Kousholt & Højholt, 2011; Mørck & Nissen, 2005; Schraube, 2010; Tybjerg, 2023). Jeg vil i dette kapitel ligeledes beskrive, hvilke muligheder og dilemmaer jeg har oplevet ved at inddrage flere parterers perspektiver på de samme forløb, og hvilke udfordringer jeg har oplevet, når samarbejdsforløb udvikler sig til at blive konfliktfyldte og fastlåste, og hvor parterne gensidigt udpeger hinanden som begrundelser for et udfordret samarbejde. Konfliktfyldte samarbejdsforløb mellem skolen og PPR har udfordret mit arbejde med at udvikle viden om samarbejde mellem parterne. Mit metodologiske greb med at træde ind og ud af perspektiver har været guidet af på den ene side ikke at ville mystificere og fremstille de professionelles handlinger som ubegrundede eller løsrevne fra de praksisser og betingelser, de udspiller sig i, men på den anden side har jeg heller ikke ønsket at udvikle særlige sympatier for enten de skole- eller PPR-professionelle. Dette har Bøttcher et al. (2018) beskrevet som et forhold mellem solidaritet og kritik i empirisk forskning, hvilket i mit empiriske arbejde er blevet udfordret i takt med udviklingen af konflikter og gensidige udpegninger, da den ene parts handlinger i samarbejdet af den anden part kan opleves som både mystiske og meningsløse, hvilket dermed umiddelbart gør det nærliggende at sympatisere med denne part. I kapitlet vil jeg præsentere eksempler på, hvordan jeg har forsøgt at håndtere forholdet mellem solidaritet og kritik ved fx at forfølge de professionelles perspektiver, hvis handlinger umiddelbart fremstår som mystiske. Ved at *træde ind og ud* af perspektiver har jeg således forsøgt at følge udpegninger af problemer, ansvar og skyld i samarbejdet, hvilket af Højholt (2022) er blevet beskrevet som at analysere *forståelsernes betingelser*. Som jeg vil vise, har konflikter i skolens praksisser mellem professionelle således bidraget med konflikter i min forskningspraksis, da de har sat mig i flere vanskelige situationer, men det har samtidig guidet mit empiriske arbejde og bidraget med viden om samarbejdet. At træde ind og ud af perspektiver har ligeledes været forbundet med flere etiske dilemmaer, som fx ikke at videregive de professionelles oplevelser af den modsatte part eller i analyserne at fremstille parternes deltagelse som mystiske og løsrevet fra de praksisser og betingelser, den udspiller sig i (Kousholt & Juhl, 2021). Disse dilemmaer har ligeledes fået betydning for, hvordan mit empiriske materiale er udviklet, og hvordan jeg har arbejdet med at forfølge flere parterers perspektiver på de samme forløb i skolen. I kapitlet vil jeg derfor også beskrive, hvordan etiske aspekter af at udvikle viden om tværprofessionelt samarbejde fra forskellige og konfliktuelle perspektiver har haft betydning for udviklingen af empirien og analyserne.

Praksisforskning

For at udvikle viden om samarbejde mellem skole- og PPR-professionelle fra de forskellige parterers perspektiver er jeg i afhandlingen inspireret af en praksisforskningstradition, der er udviklet inden for den kritiske psykologi

og social praksisteori, hvor viden udvikles i praksis i samarbejde med de subjekter, hvis betingelser og begrundelser for deltagelse der udforskes (Holzkamp, 1998; Højholt, 2001; Kousholt & Højholt, 2011; Mørck & Nissen, 2005; Schraube, 2010). I praksisforskning udvikles viden ved deltagelse og samarbejde i praksis, hvor de udforskede subjekter inddrages i fælles udforskningsprocesser af deres betingelser, der *”forstås og organiseres som samarbejde om at udforske fælles problemstillinger i et praksisfelt”* (Højholt & Kousholt, 2018b). Viden er distribueret mellem subjekter i sociale praksisser, da alle parter har forskellig viden om de fælles sager, som de står forskelligt i forhold til, hvilket er en teoretisk pointe, der er udfoldet i forrige kapitel. For afhandlingen får det den betydning, at jeg begriber de professionelle som medforskere, hvor vi samarbejder i praksis om at udforske deres betingelser for og perspektiver på de problemstillinger, der samarbejdes om. Som beskrevet ovenfor har jeg oplevet flere udfordringer med at udvikle forskningssamarbejde, når professionelle oplever at være i konflikt med hinanden, når modpartens bidrag ikke synes at være relevante, og når de gensidigt udpeger hinanden som årsager til udfordringer i samarbejdet. Jeg har i afhandlingen forsøgt at håndtere dette ved at inddrage de fælles og modsætningsfyldte engagementer og betingelser i praksis ved at udforske dem fra forskellige perspektiver og ståsteder (Højholt & Kousholt, 2018b, 2023).

Indledende om det empiriske arbejde

I mit empiriske arbejde har jeg udforsket samarbejde mellem skolen og PPR i en periode, der strækker sig over et skoleår. I mit empiriske arbejde har jeg fulgt samarbejdet om forskellige forløb fra flere perspektiver - både pædagoger og lærere ansat i skolen og pædagogisk psykologiske konsulenter og PPR-psykologer ansat i PPR. I det empiriske arbejde har jeg ved deltagerobservationer fulgt læreres og pædagogers hverdagsliv i skolen, når PPR tager del i det, men også i de andre aktiviteter skoleprofessionelle indgår i. Nogle dage har jeg således fulgt lærere og pædagogers hverdagsliv i skolen og allerede været i klasserne, når PPR er kommet derud. Andre dage har jeg fulgt PPR-professionelle på tværs af deres arbejde i forvaltninger, daginstitutioner og skoler, og jeg har dér fulgtes med de PPR-professionelle til møder og ud i klasserne på skolerne. Dette har jeg gjort ud fra en forståelse af, at professionelles betingelser for at deltage i tværprofessionelt samarbejde ikke kan begribes ved at udforske konkrete og enkelte forløb isoleret, da de mange andre arbejdsopgaver og betingelser, som både skole- og PPR-professionelle må forholde sig til i deres arbejde, også får betydning for deres muligheder i de praksisnære samarbejdsforløb. I afhandlingens analyser inddrages begrebet om praksis' interne relationer til at beskrive disse sammenhænge mellem forskellige opgaver.

Afhandlingen udforsker samarbejdet mellem skolen og PPR, der flyttes tættere på læreres og pædagogers arbejde i klasserne, og min forventning var derfor, at mit empiriske arbejde primært ville foregå i klasselokalerne. Udover at være i klasserne har jeg dog observeret mange møder, hvilket jeg beskriver i kapitel 4 er en central ambition i de praksisnære samarbejdsformer at nedbringe antallet af. Samarbejdet mellem skolen og PPR består derfor stadig af mange møder, hvilket peger på, at vi må udforske, hvad det er for

betingelser, der bidrager til, at PPR bruger så meget tid på møder, når intentionen netop er at nedbringe antallet af dem, så samarbejdet i højere grad kan flyttes ud i klasselokalerne. I mit empiriske arbejde har jeg lavet deltagende observationer til teammøder, planlægningsmøder, evalueringsmøder, netværksmøder, handlekonferencer, distriktsmøder samt forskellige former for status- og krisemøder, som er blevet arrangeret, når samarbejdet mellem skole og PPR er blevet fastlåst og konfliktfyldte. Nogle af disse møder har været en del af de forløb, jeg har fulgt, men jeg har også været med til andre møder under mine observationsdage med de PPR-professionelle. Fx har netværksmøderne været afholdt omkring andre børn i andre klasser og institutioner, mens både distriktsmøderne i PPR og handlekonferencerne, hvor skoleledere, PPR og skolesocialrådgivere deltager, ligeledes har handlet om meget andet end de konkrete forløb, der analyseres i kapitel 8 og 9. I analyserne vil jeg udfolde, hvordan de forskellige møder knyttet til de konkrete forløb samt de andre møder har bidraget med viden om betingelser for samarbejdet mellem skolen og PPR. I tabellen nedenfor ses en oversigt over de forskellige forløb og møder, jeg har fulgt og observeret. Som det vil fremgå af analyserne, er der imidlertid mange forhold og betingelser, som besværliggør at flytte samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle tættere på skolens hverdagsliv, og her bliver møder ofte en måde at forsøge at håndtere disse barrierer på. Derfor har møder - paradoksalt nok - fået stor opmærksomhed i mit empiriske arbejde. I modellen på næste side har jeg forsøgt at illustrere og overskueliggøre mit empiriske arbejde.

Forskningsaktiviteter	Uddybning	Antal
PPR-observationsdage	Observation af PPR-konsulenter og PPR-psykologer på tværs af forløb og arbejdsopgaver	10 dage
Skole-observationsdage	Observation af læreres og pædagogers arbejde i skolen med og uden PPR-professionelles tilstedeværelse på tværs af arbejdsopgaver	10 dage
Fulgte samarbejdsforløb	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kroppen i Klassen</i> på to forskellige skoler i to klasser (analyseres i kapitel 7) • <i>Forumteater i 3.-klasse</i> (analyseres i kapitel 8) • <i>Co-teaching i en 5.-klasse</i> (forløb blev afbrudt) 	
Forskningsinterviews		7 interviews
	Interview med lærer	1
	Interviews med pædagoger	2
	Interviews med PPR-konsulenter	2
	Interview med PPR-psykolog	1
	Interview med skoleleder	1
Mødeobservationer (online og fysiske)		30*
	Opstartsmøder (skole og PPR)	
	Planlægningsmøder (skole og PPR)	
	Statusmøder (skole og PPR)	
	Evalueringmøder (skole og PPR)	
	Teammøder (pædagoger og lærere)	
	Netværksmøder (dagtilbud, skole og forældre)**	
	Formøde til netværksmøder (dagtilbud og PPR)	
	Krisemøder (skoleledere og PPR)	
	Handlekonferencer (skoleledere, PPR og socialrådgiver)	
	Afdelingsmøder (PPR)	
	Distriktsmøder (PPR-enhed)	
	Projektmøder (PPR)	
	Udviklingsmøder (PPR og skoleforvaltning)	

*Mødeobservationer er også foretaget på dage, hvor jeg ellers ikke har observeret PPR- og skoleprofessionelles arbejde.

** Netværksmøder er observeret på andre skoler og i andre daginstitutioner, og de er dermed ikke knyttet til børn, der er en del af klasseforløbene.

Jeg har i mit empiriske arbejde fulgt to hele forløb i tre forskellige klasser, fra de startes op, til de evalueres og vurderes som afsluttede. I kapitel 7 analyserer jeg samarbejdet i flere klasser om et forebyggende forløb om børns kropslige deltagelse i undervisningen, mens jeg i kapitel 8 analyserer et forløb, jeg har fulgt i en 3.-klasse, hvor PPR kaldes ind for at samarbejde med lærere om at håndtere konflikter mellem børnene. Jeg har derudover fulgt flere opstarter af forløb, der af forskellige årsager er blevet droppet undervejs. Jeg har fx fulgt et samarbejde mellem et lærerteam, en PPR-konsulent og en PPR-psykolog om et forløb i en 5.-klasse, hvor de skoleprofessionelle oplevede mange konflikter mellem børnene, og hvor PPR blev kaldt ind til at støtte lærerne i deres arbejde. I dette forløb besluttes det på baggrund af flere møder mellem PPR-professionelle og lærerne, og at PPR har lavet interviews med alle børnene og lavet forskellige aktiviteter i klassen, at PPR skal mere med ud i klasselokalet, og at samarbejdet skal tage udgangspunkt i interventionen co-teaching. Co-teaching-delen når ikke videre fra de planlægningsmøder, der afholdes internt i PPR og med de skoleprofessionelle, og denne del af indsatsen når dermed aldrig ud i klasserne. Dette skyldes, at klasselæreren skifter job, og at en PPR-psykolog fortæller mig, at hun ikke længere kan overskue at inddrage mig i sit arbejde. Jeg har således fulgt flere opstarter af forløb, der ikke direkte er beskrevet og udfoldet i afhandlingens analyser, men som alligevel har bidraget til udviklingen af mine forståelser af samarbejdet mellem skolen og PPR, hvilke betingelser der får betydning for samarbejdet, og hvordan disse betingelser hurtigt kan ændres for både de professionelle samarbejde og for mine muligheder for at udforske det. Under mine observationsdage af de PPR-professionelle har jeg fulgt dem på tværs af skoler og daginstitutioner, hvor de er involveret i mange forskellige forløb og arbejdsopgaver, der retter sig mod både enkelte børn og børns fællesskaber. Jeg har således fulgt nogle samarbejdsforløb, fra de startes op, til de evalueres, mens andre er fulgt mere perifert. Under PPR-observationsdage er jeg fx med til flere netværksmøder mellem professionelle, ledere, PPR og forældre i daginstitutioner og skoler, som ikke er en del af klasseforløbene, da de er omkring børn i andre klasser og institutioner, men som alligevel har bidraget til at rette mine opmærksomhed mod, at betingelser for de praksisnære samarbejdsformer udvikles på tværs af steder og arbejdsopgaver.

Præsentation af PPR-enhed og begrundelse for udvælgelse

I dette afsnit præsenteres PPR-enheden, og jeg vil begrunde valget af netop denne enhed og den kommune, hvor det empiriske materiale er udviklet. I kommunen har de arbejdet med at udvikle samarbejdsformer, der i højere grad flyttes ud i klasselokalerne og rettes mod børns fællesskaber i flere år, hvilket også er en af begrundelserne for, at jeg valgte at udforske samarbejdet mellem skole og PPR netop her. Beskrivelsen af PPR-enheden i dette afsnit er introducerende, og i kapitel 6 præsenteres mine analyser af de kommunale organiseringer og herunder PPR-enheden samt de PPR-professionelles betingelser for at samarbejde med skolen.

PPR-enheden er placeret i en af de største byer i Danmark og er inddelt i forskellige distriktsteams, hvortil der er knyttet både skoler og daginstitutioner. I hvert distrikt er der tilknyttet logopæder, ergoterapeuter, PPR-psykologer og pædagogisk-psykologiske konsulenter. Dette betyder, at de PPR-professionelles arbejde både udfoldes på skoler og i daginstitutioner. Af PPR-enhedens egne beskrivelser fremgår det, at alle faggrupper arbejder tæt sammen med de professionelle og lederne på de almene skoler og specialpædagogiske institutioner samt med sundhedsplejen, familierådgivningen og socialrådgivere. Dette organiseres bl.a. ved, at PPR holder faste møder, omtalt som handlekonferencer, med skoleledelserne på de enkelte skoler og de fremskudte socialrådgivere. PPR-enheden er både centralt og decentralt organiseret, da de professionelle har arbejdspladser i forvaltningen på kommunens hovedafdeling og på de enkelte skoler, hvilket er begrundet med, at de vil være tæt på de forskellige samarbejdspartnere både i forvaltningen og på skolerne. PPR-enheden har faste dage på distriktsskolerne, hvor skolernes professionelle kan få sparring, og hvor PPR kan holde møder med skoleledelsen, så de kan blive en større del af, og udvikle viden om, skolens hverdagsliv på de konkrete skoler. Dette er en organiseringsform, flere andre kommuner ligeledes anvender (Bjørnholt & Thøstesen, 2021; Deloitte & Absalon, 2020).

Et kriterie, der samtidig blev til en begrundelse for at vælge netop denne kommune, var, at de allerede arbejdede med at udvikle mere praksisnære samarbejdsformer mellem skolen og PPR, der flyttes tættere på hverdagslivet i skolen. Til mit første møde med PPR-enheden fortæller PPR-lederen, at de oplever, at de er *"langt fremme med paradigmeskiftet"* i forhold til i højere grad at flytte samarbejdet ud i klasselokalerne og rette fokus mod børns fællesskaber, når de sammenligner sig med andre kommuner. Dette beskrives som et paradigmeskifte, og flere PPR-professionelle har ligeledes fortalt om denne udvikling til forskellige medier, og de har holdt oplæg til seminarer og konferencer om deres arbejde. Det var gennem disse fortællinger og oplæg, at jeg blev bekendt med deres arbejde i denne kommune.

I opstartsfasen kontaktede jeg ligeledes flere andre kommuner, som jeg enten i medier, i praksisforskningsgruppen eller til konferencer havde hørt omtalt som kommuner, der netop arbejdede med denne udvikling. Jeg havde flere overvejelser om, hvorvidt mit empiriske arbejde skulle udføres i en eller flere kommuner. Jeg er endt med at følge flere samarbejdsforløb i den samme kommune, da jeg som en del af arbejdet har ønsket at udforske, hvordan kommunale strukturer, organiseringer og politikker får betydning for de professionelles betingelser for samarbejde. I mit empiriske arbejde har jeg erfaret, at kommunale strukturer, organiseringer og logikker er vanskelige at gennemskue, og deres betydninger for samarbejdet mellem skolen og PPR har udgjort en stor del af mit analytiske arbejde både under og efter mit empiriske arbejdes afslutning. Dette udfoldes yderligere i kapitel 6, hvor jeg analyserer kommunens organisatoriske landskab og herunder, hvordan kommunale organiseringer, som fx adskillelse af skole- og PPR-afdelingerne i hver sin forvaltning, samt hvordan kommunens børne- og ungestrategi får betydning for samarbejdet mellem skolens og PPR's

professionelle. Af hensyn til anonymisering er kommunens navn ikke angivet i afhandlingen, ligesom skolers og professionelles navne er ændrede.

Adgang til feltet

Adgangen til mit empiriske arbejde er skabt gennem kommunens PPR-enhed, og deres arbejdsopgaver i skolen har således været min adgang til de samarbejdsforløb, jeg har fulgt. Mit empiriske arbejde indledtes med et møde med lederne i PPR-enheden, hvor de præsenterede deres arbejde og særlige fokusområder, der blandt andet er rettet mod at udvikle et mere praksisnært samarbejde med skolerne. Til mødet var flere PPR-professionelle med, og de præsenterede hver især nogle af de opgaver og forløb, de aktuelt samarbejdede med professionelle om på skolerne. Disse forløb var både rettet mod enkelte børn og børns fællesskaber. De var derudover rettet mod forebyggelse og mod akutte problemstillinger på skolerne, som skoleledere, lærere eller pædagoger havde henvendt sig til PPR med henblik på at få støtte til at håndtere. Til det indledende møde blev fx forløbet om Kroppen i Klassen (KIK), der analyseres i kapitel 7, præsenteret. Efter det indledende møde aftalte jeg med to PPR-konsulenter og en PPR-psykolog, at jeg skulle observere nogle af deres arbejdsdage, inden jeg udvalgte, hvilke forløb jeg ønskede at følge. PPR-enheden i kommunen er som beskrevet distriktsopdelt, hvilket betyder, at de PPR-professionelle er inddelt i teams, hvor de både servicerer almene og specialpædagogiske daginstitutioner og skoler inden for et geografisk afgrænset område. Denne distriktsinddeling betyder, at mine deltagende observationer foregik på tværs af institutionelle organiseringer, hvilket gav mig indsigt i de PPR-professionelles mange forskellige arbejdsopgaver. På observationsdagene kom jeg således vidt omkring, og jeg kom indover flere forskellige forløb, som jeg løbende skulle vurdere, om jeg skulle forsøge at få lov til at følge yderligere. I mit empiriske arbejde fulgte jeg således de PPR-professionelles arbejde til netværksmøder, kompetenceudviklingsforløb i daginstitutioner og skoler samt konsultative møder med skoleprofessionelle om bekymringer knyttet til både enkelte børn og fællesskaber. Derudover var jeg med til nogle af PPR's mange møder med skolelederne og til PPR's arbejde med forskellige interventioner både i indskolingen og på mellemtrinnet på forskellige skoler. Dette metodiske greb har givet mig viden om PPR-professionelles arbejde, hvor de har mange opgaver i gang på samme tid, og som foregår på tværs af steder. Dette gav mig samtidig indsigt i PPR's arbejde, som flere af de PPR-professionelle beskriver som "presset", da jeg fx oplevede, hvordan de ikke altid havde tid til at forberede deres arbejdsopgaver. Forberedelse udføres derfor nogle gange i bilen eller på cyklen på vej fra den ene skole eller daginstitution til den anden. Andre gange foregår forberedelser til samarbejdet med skoleprofessionelle i de minutters ventetid, der er, fra de ankommer til skoler eller daginstitutioner, til fx netværksmødet startes op. Dette oplevede jeg et eksempel på under en observationsdag, hvor jeg fulgte PPR-psykologen Mille. Mille indleder dagen med at fortælle, at vi får en travl dag, da vi skal mange steder hen. Milles arbejdsdag indledes med et forberedende møde med lærerteamet i en 5.-klasse om et forestående co-teaching-forløb, som jeg ovenfor har beskrevet, ikke bliver til noget. Efter mødet skal Mille til to netværksmøder i en daginstitution. Mille fortæller, at vi skal skynde os, da trafikken kan gøre det svært at

nå frem til tiden, og vi ankommer, 10 minutter før netværksmødet er sat til at starte. Mens vi venter, får Mille af daginstitutionslederen udleveret resultaterne fra en test, hun nogle uger forinden har lavet med det barn, der er genstand for netværksmødet. På 10 minutter gennemgår Mille testens resultater og drøfter dem med daginstitutionslederen og pædagogerne, og det aftales, hvordan testresultaterne kan inddrages i pædagogernes videre arbejde med barnet. Derudover drøftes det, hvordan de kan kommunikere testens resultater til forældrene til netværksmødet. Eksemplet illustrerer således, hvordan mit metodiske greb med at følge professionelle på tværs af sammenhænge og arbejdsopgaver har bidraget med viden om PPR's mange forskellige opgaver, deres betingelser for at udføre dem, og hvordan de forskellige opgaver får betydning for deres muligheder for at deltage i samarbejdet om konkrete forløb. Denne pointe udfoldes yderligere i afhandlingens analyser.

Mit empiriske arbejde indledtes med et fokus rettet mod de PPR-professionelles betingelser for og perspektiver på samarbejdet med de skoleprofessionelle, og min adgang til samarbejdsforløb og skolens professionelle blev således udviklet gennem PPR. Denne adgang til skolen gennem PPR bidrog indledningsvist med flere udfordringer ved at nærme sig de skoleprofessionelles perspektiver og ved at udvikle et medforskerforhold til dem. Dette er uddraget fra en feltnote fra en af mine første observationsdage af PPR's arbejde et eksempel på. Feltnoten beskriver mine refleksioner fra et opstartsmøde i KIK-forløbet, hvor en PPR-konsulent, to skoleledere og to pædagoger var med:

"Jeg mødes med PPR-konsulenten Hanne ude foran skolen, hvor jeg ikke har været før. Vi har tidligere talt sammen, så hun er med på, hvad mit projekt handler om. Hanne viser vej til mødelokalet, og imens snakker vi om PPR-feltet og udviklingen mod at arbejde med børns fællesskaber. På vej til mødelokalet ærgrer jeg mig flere gange over, at jeg ikke har haft noget møde med skolen (ledere, lærere og pædagoger) endnu, da det også er PPR-konsulenten, der viser mig rundt på skolen, byder på kaffe og præsenterer mig for pædagogerne og skolelederne til mødet. Dette bliver yderligere styrket, da der tales om et andet forløb på skolen, som jeg ikke kender, og Hanne siger, henvendt til mig, at hun vil briefe mig efter mødet. Da mødet er slut, skal den ene skoleleder videre til et andet møde og forlader derfor hurtigt lokalet. Den anden skoleleder og pædagogerne forlader ligeledes lokalet kort efter mødets afslutning. Jeg bliver siddende sammen med Hanne, hvor vi taler om de forskellige projekter, PPR er i gang med at udvikle på skolerne. Mens vi snakker, ærgrer jeg mig over, at jeg ikke gik med en af de skoleprofessionelle eller skolelederen, da jeg indtil nu stort set ikke har talt med dem, men mest har observeret deres mødedeltagelse. Jeg tænker flere gange undervejs i mødet, at når forløbet starter op, må jeg starte med at forfølge de skoleprofessionelles perspektiver"

(Feltnote fra observationsdag af PPR's arbejde)

Som det fremgår af eksemplet, har jeg i mit arbejde med *at træde ind og ud* af perspektiver flere gange oplevet udfordringer i forhold til at vælge, hvilket perspektiv jeg skulle forfølge. Min adgang blev skabt gennem PPR, men som det fremgår af feltnoten, forsøgte jeg at håndtere betydningen af denne adgang, ved at jeg på de næste observationsdage trådte ud af PPR's perspektiver og ind i de skoleprofessionelles. På de næste observationsdage fulgte jeg således de skoleprofessionelles arbejde på tværs af deres undervisning i klasser, pauser og teammøder, og til det næste møde mellem skolen og PPR var jeg allerede i mødelokalet med pædagogerne, da PPR ankom. Dette gjorde, at jeg til det næste møde havde udviklet viden om de skoleprofessionelles perspektiver på samarbejdet, så da de til mødet fx omtalte, at de var pressede i forhold til at kunne nå at forberede sig til KIK-forløbet, havde jeg dagen forinden observeret, hvordan de ikke var nået igennem alle punkterne på dagsordenen på deres teammøde, hvor de, udover KIK-forløbet, skulle planlægge en tur med klassen, et undervisningsforløb og nogle elevsamtaler.

Udvælgelse af forløb

Jeg har som nævnt ovenfor fulgt to samarbejdsforløb mellem skole- og PPR-professionelle, fra de startes, til de evalueres og vurderes som afsluttede, og i afhandlingens analysedel udgør de rammen for hvert sit analysekapitel. Disse forløb er udvalgt på baggrund af, at de repræsenterer PPR's forskelligartede opgaver, der er rettet mod både forebyggelse, og hvad der kan karakteriseres som akutte problemstillinger, som lærere, pædagoger og skoleledere kalder på PPR's støtte til at håndtere. I kapitel 7 analyseres således KIK-forløbet, der er et forebyggende forløb for børn i 0.-klasse rettet mod børns kropslige deltagelse i undervisningen, mens jeg i kapitel 8 analyserer et forløb, hvor der samarbejdes om børns konflikter i en 3.-klasse. I analyserne viser jeg, hvordan samarbejdet i begge forløb forsøges håndteret ved, at der tages udgangspunkt i standarder og faste organiseringer af samarbejde mellem skolen og PPR som co-teaching og forumteater. At samarbejdet tager udgangspunkt i standarder og faste organiseringer har ikke været et udvælgelseskriterie, men det er i stedet en analytisk pointe, da forløbene er udvalgt på baggrund af forskelle i problemstillinger og i PPR's arbejdsopgaver i skolen.

Empirisk arbejde og udviklede materialer

I afhandlingen udforskes forskellige perspektiver på samarbejdet mellem skolen og PPR ved deltagerobservationer, situerede dialoger og interviews. I dette afsnit vil jeg beskrive de metoder, jeg har anvendt til at udvikle det metodiske greb om *at træde ind og ud af perspektiver*, som jeg har inddraget til at udvikle afhandlingens empiriske materiale, og jeg vil præsentere, hvordan institutionelle organiseringer har fået betydning for empiriens udvikling.

Deltagerobservation – om at deltage i professionelles hverdagsliv og observere samtidig

For at udvikle viden om de professionelles betingelser og begrundelser for at tage del i samarbejde har jeg brugt deltagerobservation som metodisk greb (Højholt & Kousholt, 2014; Pedersen et al., 2012; Aagaard &

Matthiesen, 2016). I afhandlingen har jeg observeret skole- og PPR-professionelles arbejde og samarbejde i og omkring skolens hverdagsliv. Ifølge Højholt og Kousholt (2014) bliver der inden for litteratur om deltagerobservation ofte differentieret mellem grader af deltagelse og involvering, som kan være henholdsvis passiv, aktiv, delvis eller fuld (se fx Spradley, 1980). I stedet for at tale om grader af deltagelse argumenterer Højholt og Kousholt (2014) for, at deltagerobservationer udføres efter de problemstillinger, der udforskes samt de forhold, betingelser og situationer i praksis, der udvikles undervejs. Højholt og Kousholts (2014) tidligere nævnte pointe om, at forskerens deltagelse udvikles i fælles udforskningsprocesser, har inspireret mig til at være opmærksom på min varierende deltagelse i udforskningen af forskellige og konfliktfyldte samarbejdsforløb. Jeg har således varieret min deltagelse i forhold til, hvilke professionelles perspektiver jeg primært har rettet min opmærksomhed mod, og hvilke situationer der er opstået undervejs. I nogle situationer har jeg været aktiv i møder, hvor jeg har spurgt ind til de professionelles oplevelser, eller når jeg i en idrætstime har været med i aktiviteter sammen med børnene, mens jeg i andre situationer har observeret samarbejdet, imens jeg har skrevet observationsnoter i min notesbog. I det følgende vil jeg beskrive, hvordan udviklingen af min deltagelse har været forbundet med flere dilemmaer, og hvordan disse har guidet mine observationer.

'Den sorte bog' og forhandling af forskerens deltagelse

En del af mit empiriske arbejde med deltagerobservationer er foregået i klasselokaler, hvor der for både børn og professionelle er mange sociale dynamikker på spil, som får betydning for min og andres deltagelse i de sociale praksisser, jeg udforsker. Dette oplevede jeg et eksempel på ved et af mine indledende besøg i en 3.-klasse. Ved det første besøg i klassen præsenterede jeg mig og fortalte, at jeg havde fået lov til at *"kigge på, hvordan de voksne arbejdede"*, hvilket var en formulering begrundet i, at jeg ikke ønskede, at børnene skulle føle sig overvåget af min tilstedeværelse. Efter min præsentation fandt jeg en stol bagerst i lokalet ud fra en forventning om, at jeg dermed ikke ville forstyrre aktiviteterne i klassen. Denne præsentation og min position i klassen viste sig dog ikke at fjerne børnenes opmærksomhed på min tilstedeværelse i klassen eller min indflydelse på aktiviteterne i undervisningen. Jeg oplevede flere gange i de første lektioner, at flere børn var meget opmærksomme på min tilstedeværelse, da de flere gange vendte sig om og kiggede på mig, ligesom de skoleprofessionelle inddrog mig i undervisningen. Ved en pause efter de to første lektioner henvender en dreng sig til mig og spørger, hvad jeg har skrevet i min bog. Bogen, drengen henviser til, er min sorte notesbog, som jeg ivrigt har noteret i undervejs. Jeg svarer, at bogen er min notesbog, hvor jeg blandt andet har skrevet om, hvad de har lavet i dansktimen, og hvordan deres borde er stillet op. Barnet fortæller herefter, at de tidligere har haft en lærer, som havde en sort bog, og hvis ens navn blev skrevet i den flere gange, blev der sendt en besked til forældrene. Eksemplet er inddraget, fordi det illustrerer, hvordan deltagende observationer udvikles i sociale praksisser på baggrund af de situationer og dilemmaer, der løbende opstår, mens de udføres. Eksemplet bidrog til, at jeg i præsentationer af mig selv i andre klasser fremover også præsenterede min notesbog, og hvad jeg noterede i den.

Dilemmaer med at udvikle forskerpositioner gennem deltagende observationer

Mit forskningsdesign er udviklet, så jeg kan udforske forskellige professionelles perspektiver på de samme forløb. Til mit indledende møde med PPR-lederne og PPR-konsulenterne blev jeg præsenteret for KIK-forløbet, som jeg efterfølgende har fulgt fra de forskellige parter perspektiver. I mit empiriske arbejde har jeg fra de professionelle oplevet et stort engagement i at deltage i forskningsprojektet, men jeg har samtidig oplevet, at de professionelle både har været nysgerrige på mit arbejde med afhandlingen og haft ønsker til og intentioner med min deltagelse i deres praksisser. Jeg har til flere møder mellem skolen og PPR oplevet, at de professionelle spørger ind til mine forståelser af de problemstillinger, der samarbejdes om, *"hvad forskningen vil sige"*, og hvordan jeg synes, de skal håndtere samarbejdet. Et eksempel er i samarbejdet om forumteater (FT) i den tidligere omtalte 3.-klasse, hvor en af lærerne spørger mig, om jeg kan lave FT sammen med de PPR-professionelle i stedet for hende, da hun over for PPR har tilkendegivet, at hun ikke ønsker at lave teater foran børnene. I disse situationer har jeg svaret de professionelle, at jeg gerne vil vente med at fortælle om mine analyser, til jeg har haft tid til at udvikle dem. Hvad angår spørgsmålet knyttet til min deltagelse i FT, svarer jeg, at jeg ikke både kan spille teater foran børnene og samtidig observere samarbejdet om forløbet. Jeg har i mit empiriske arbejde oplevet flere udfordringer med at følge de forskellige parter perspektiver, uden at nogen af parterne skulle opleve, at jeg var 'deres', hvilket illustreres til et møde i forbindelse med KIK-forløbet. Til mødet udspiller der sig en drøftelse mellem skolelederen og en PPR-konsulent om min deltagelse i deres praksisser, mine erkendelsesinteresser, og hvordan de oplever, jeg gerne vil undersøge deres arbejde. Til mødet siger skolelederen, at *"som jeg forstår det, Christoffer gerne vil, så..."*, hvilket følges op af PPR-konsulenten, der siger: *"Sådan forstår jeg det ikke, da jeg i steder hører ham sige..."*. Situationen handler om, hvilke klasser, forløb og professionelle jeg potentielt kan følge, og forinden havde der været flere diskussioner mellem skolelederne og PPR om, hvordan KIK-forløbet kunne startes op igen, efter at coronavirus havde lukket landets skoler (uddybes i kapitel 7). Jeg er i tvivl om, hvordan jeg skal agere i situationen, da snakken ikke er henvendt til mig, og da der til mødet er, hvad jeg oplever som en trykket stemning. Efter kort tids tøven bryder jeg ind og fortæller dem om afhandlingens erkendelsesinteresse, hvilket jeg havde indledt mødet med og også tidligere havde talt med begge parter om. Jeg fortæller blandt andet, at jeg ønsker at lave observationer og interviews, og at vi må snakke videre om, hvilke klasser, forløb og professionelle jeg skal følge, når jeg kender mere til de konkrete muligheder og har mødt de skoleprofessionelle. Situationen forstår jeg dels som et udtryk for de forskellige parter engagement i mit forskningsprojekt, men jeg forstår den samtidig som et udtryk for, at de også har ønsker til og intentioner med forskningsprojektet og min deltagelse i deres praksisser. En leder foreslår fx, at jeg ikke skal have en nyansat lærer, fordi det ikke vil give et *"retvisende billede"* af deres arbejde på skolen, og tilføjer, at *"hvis jeg tager en af de gamle, så vil jeg kunne se, hvad der virker"*. Omvendt har PPR-konsulenten ligeledes flere idéer til, hvilke forløb og professionelle der kan være interessante for mig at følge. Dette illustrerer, at forskning som deltagelse i praksis kan indeholde flere dilemmaer knyttet til at udvikle ens

forskerposition, der udvikles i mødet med konkrete betingelser i skolen, samt professionelles forståelser af forskning og praksis. Dette viser samtidig, hvordan jeg som forsker bliver involveret i konflikter mellem forskellige parter i praksis, der netop har forskellige forståelser af og perspektiver på problemstillinger i skolen, hvem de er rettet imod, og hvad de hænger sammen med. I eksemplet ovenfor er PPR-konsulentens ønsker til min deltagelse rettet mod flere af de praksisnære samarbejdsforløb, som PPR er ved at udvikle i skolen, der dels er omdrejningspunktet i min afhandling, men som samtidig er noget, som PPR lægger mange ressourcer i at udvikle. Fra PPR's perspektiver kan dette samtidig forstås som et ønske om, at jeg med min deltagelse i deres praksisser skal være med til at udvikle samt forsknings- og evidensbasere deres arbejde. For skolelederen lader der i stedet til at være et ønske om, at jeg skal følge en af de mere erfarne lærere ud fra en forventning om, at jeg skal observere en lærers arbejde, "der virker" i praksis, hvilket på det tidspunkt netop er en udfordring i KIK-forløbet. I den optik kan skolelederens forventning til min deltagelse i skolens praksisser således ligeledes forstås som, at jeg skal være med til at forsknings- og evidensbasere lærernes arbejde på skolen og se eksempler på, at samarbejdet "virker".

Institutionelle organiseringer som betingelser for situerede dialoger

Deltagerobservationer giver mulighed for at observere professionelles betingelser og begrundelser for at deltage i samarbejde, mens de udspiller sig. Dels kan alle aspekter og sammenhænge af professionelles deltagelse ikke observeres, og dels giver observationer anledning til flere spørgsmål undervejs. I løbet af mit arbejde med deltagende observationer har jeg derfor haft samtaler med professionelle, hvilket jeg i afhandlingen, inspireret af Højholt og Kousholt (2014), kalder *situerede dialoger*. I afhandlingen anvendes de situerede dialoger til at udvikle de fælles udforskningsprocesser, da jeg her får mulighed for at udvikle og udfordre forståelser af de professionelles betingelser. Jeg har i mit empiriske arbejde også lavet kvalitative forskningsinterviews, men disse interviews er foretaget noget tid efter de konkrete observationer og sammenhænge, som der spørges ind til i dem. Dette betyder på den ene side, at de professionelle har haft tid til at reflektere over deres handlinger og samarbejdsforløbene, men det kan samtidig gøre, at de kan have svært ved at genkalde situationerne og deres begrundelser for at handle i konkrete situationer. De situerede dialoger opstår i stedet ofte spontant, hvilket netop giver mulighed for at forfølge nysgerrigheder i de forskellige samarbejdsforløb, imens eller umiddelbart efter at de har udspillet sig (Højholt & Kousholt, 2014; Pedersen et al., 2012).

I løbet af mit empiriske arbejde har jeg erfaret, hvordan institutionelle organiseringer får betydning for de situerede dialogers udfoldelse. PPR's tværkontekstuelle arbejdsopgaver betyder, at de som en del af deres arbejdsdag skal transporteres på tværs af steder, hvilket ved mine observationer af deres arbejde har givet mulighed for at have længere dialoger i løbet af deres arbejdsdag. De skoleprofessionelle har dog ikke de samme skift i løbet af deres arbejdsdag, og da pauser ofte bruges i lokaler sammen med andre professionelle, kan det

være udfordrende at have situerede dialoger om fx konfliktfyldte samarbejdsforløb. Dette har betydet, at jeg i mine observationer i stedet har søgt efter andre situationer, hvor dialoger var mulige. Her oplevede jeg, hvordan der opstod muligheder omkring en ny kaffemaskine i SFO'en. Følgende uddrag er fra en feltnote, der i min notesbog fik overskriften 'Forskning ved kaffemaskinen':

"På skolen har de i SFO'en fået en ny kaffemaskine. Denne kaffemaskine har de to pædagoger i 0.-klasse talt meget om. I en pause snakker vi om den nye kaffemaskine, og en pædagog fortæller, at det er mærkeligt, at kaffen altid skal være så dårlig på skoler, når den 1:1 bidrager til arbejdsglæde. Da et frikvarter nærmer sig, spørger en af pædagogerne, om jeg vil med over at smage kaffen fra den nye maskine, hvilket jeg takker ja til. I SFO'en er der på dette tidspunkt af dagen ingen børn, og vi kan derfor tale uforstyrret sammen. Kaffemaskinen er ganske vist ny, men den er samtidig lang tid om at brygge kaffen. Mens vi venter på kaffen, får jeg mulighed for at spørge ind til pædagogens forståelser af klassen, KIK-forløbet og tidligere samarbejdsforløb med PPR."

(Feltnote fra observationsdag i KIK-forløb)

Forskning ved kaffemaskinen bliver en tilbagevendende aktivitet i KIK-forløbet, hvor jeg flere gange får mulighed for at udforske pædagogens perspektiver på samarbejdet med PPR ved at følge med pædagogen over i SFO'en i frikvarteret.

Interviews

Jeg har som en del af mit empiriske arbejde lavet kvalitative forskningsinterviews med flere af de professionelle, jeg har fulgt i mit empiriske arbejde (7 i alt). Mine interviews er inspireret af Forchhammer (2001), der beskriver dette metodiske greb som en handlesammenhæng, hvor der samarbejdes om at udvikle viden i fælles udforskningsprocesser af sammenhænge i praksisser. I afhandlingen er den fælles handlesammenhæng rettet mod at udvikle viden om professionelles betingelser og begrundelser for at deltage i samarbejde. De konfliktfyldte forløb, jeg har fulgt i afhandlingen, udforskede jeg løbende gennem situerede dialoger ved at spørge ind til de professionelles oplevelser af samarbejdet. Dette skyldes, at de situerede dialoger ofte er kortvarige og foregår blandt andre, hvilket udfordrer det at kunne tale om konflikter, uenigheder og forskellige forståelser, der kan være forbundet med afmagt og frustrationer. Ud fra denne begrundelse har jeg valgt at supplere mine deltagerobservationer og situerede dialoger med at lave interviews, da det giver mulighed for at fordybe sig i fælles udforskningsprocesser og tale om svære og afmagtsprægede samarbejdsforløb. Mine interviews tager afsæt i det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview, der er rammesat ud fra udvalgte temaer og spørgsmål vedrørende de professionelles forståelser af og handlinger i forskellige forløb med fokus på deres betingelser og begrundelser for at tage del i samarbejdet på særlige måder (Kvale & Brinkmann, 2014). Mit empiriske arbejde med at træde ind og ud af perspektiver har været forbundet med flere etiske problemstillinger, og det har fået betydning for interviewene. Dette har blandt andet handlet om ikke at udstille de samarbejdende parter ved at bringe forskellige parterers perspektiver, begrundelser og gensidige udpegninger

ind i interviewene. Omvendt har jeg i afhandlingen netop haft en ambition om at bringe forskellige perspektiver i spil for netop at overskride den gensidige udpegning og i stedet knytte forståelser af samarbejde til deres betingelser for at deltage i det (Kousholt & Juhl, 2021).

Interviewene er bygget op omkring en struktur, hvor jeg indledningsvist spørger ind til de konkrete problemstillinger og forløb, jeg har fulgt. Her har jeg spurgt ind til, hvordan de professionelle har oplevet problemstillingerne, hvordan de har arbejdet med dem, inden samarbejdet blev initieret, og hvordan de har oplevet forløbene undervejs, og efter at de er afsluttet. I interviewene har jeg også spurgt bredere ind til, hvordan skole- og PPR-professionelle historisk og aktuelt oplever samarbejdet, og hvordan de praksisnære samarbejdsformer får betydning for deres arbejde. Interviewene har med deres semistrukturerede organisering givet mulighed for undervejs at forfølge nye aspekter i takt med samtalens udvikling, og det har givet mig mulighed for at spørge ind til konkrete observationer og samtaler fra observationsdagene. Eksempler på interviewguider er vedlagt som bilag.

Betingelser for forskningssamarbejde udvikles over tid

I dette afsnit vil jeg vise, hvordan betingelser for forskningssamarbejdet med de professionelle er udviklet i løbet af mit empiriske arbejde. I de forløb, jeg har fulgt, har jeg indledningsvist præsenteret mit forskningsprojekt over for de skole- og PPR-professionelle, og hvordan de forskellige forløb kunne bidrage med viden om samarbejdet. Derudover har jeg drøftet med både skole- og PPR-professionelle, hvilke ønsker, forventninger og konkrete betingelser, de har haft i forbindelse med min deltagelse i deres praksisser. De professionelle har ligeledes underskrevet en samtykkeerklæring, hvor projektets erkendelsesinteresse, deres rettigheder som medforskere og mine forventninger til deres deltagelse var præsenteret på skrift. Jeg har således forsøgt både at ramme- og italesætte mine og de skole- og PPR-professionelles betingelser for at deltage i det empiriske arbejde, inden forløbene blev startet op. Undervejs har jeg erfaret, hvordan betingelser for forskningsarbejde udvikles situeret i konkrete praksisser, og hvordan de professionelles skiftende arbejdsbetingelser får betydning for forskningssamarbejdet. I mit empiriske arbejde har opsigelser hos både skole- og PPR-professionelle fået betydning for, hvilken viden det har været muligt at udvikle, og hvilke forløb det har været muligt at følge. I PPR-enheden har der været stor udskiftning blandt både ledere, PPR-psykologer og PPR-konsulenter. En PPR-konsulent opsiger sin stilling, hvilket over for mig begrundes med de dårlige betingelser, PPR har for deres arbejde, og at mange andre opsigelser i PPR-enheden har bidraget med endnu flere arbejdsopgaver. Et andet eksempel er forløbet i den 5.-klasse, jeg har beskrevet ovenfor, der aldrig kom ud i klasselokalet. Jeg havde været til flere udviklings- og opstartsmøder - både internt i PPR og mellem skolen og PPR - og jeg havde aftalt med både klasselæreren, en PPR-konsulent og en PPR-psykolog, at jeg skulle følge deres perspektiver på samarbejdet i dette forløb. På en af de første observationsdage følger jeg PPR-psykologens arbejdsdag, og da vi ankommer til skolen, bliver vi mødt af læreren Anna, der kommer grædende hen imod os på gangen. Anna

fortæller, at hun har fået nyt arbejde, fordi arbejdet på denne skole, og særligt med denne klasse, har været så krævende, at hun ikke længere kan holde til det. Hun fortæller, at det for hende var et spørgsmål om, at hun enten skulle sygemeldes eller skifte skole, og at hun har valgt det sidste. Anna henvender sig herefter til mig og undskylder, at hun ikke kan overholde aftalen om, at jeg skal følge hende i samarbejdet. Anna taler derefter videre med PPR-konsulenten og PPR-psykologen om, at de i stedet må samarbejde med den nye lærer, der dog endnu ikke er ansat. Nogle uger senere meddeler PPR-psykologen, som jeg efter situationen har observeret i nogle arbejdsdage, mig, at hun ikke længere kan overskue at være en del af forskningsprojektet. PPR-psykologen begrundes ligeledes dette med, at de PPR-professionelles opsigelser har gjort, at mange nye arbejdsopgaver på tværs af distrikter er landet på hendes bord, og at hun ikke længere ved, om co-teaching-forløbet i denne 5.-klasse kan blive til noget. Som episoden illustrerer, får udvikling af praksis dermed også betydning for betingelserne for forskningssamarbejde, og hvilken viden der er mulig at udvikle.

Dilemmaer med at træde ind og ud af perspektiver

Dilemmaer mellem at mystificere og sympatisere i konfliktfyldte samarbejdsforløb – etiske fordringer

Jeg ønsker i afhandlingen at udvikle forståelser af professionelles samarbejde, der knyttes til deres betingelser og begrundelser for at tage del i det, hvilket af Holzkamp (1998) er begrebsliggjort som en *umiddelbarhedsoverskridelse* i kvalitativ forskning, hvor subjekters handlinger udforskes og begribes i deres sammenhæng til de praksisser, de er en del af. Subjekters handlinger er dermed ikke umiddelbare eller tilfældige, men de er begrundet i de sociale praksisser, de udfoldes i (Schwartz, 2019). I afhandlingen forsøger jeg at udvikle forståelser af forskellige parter perspektiver på de samme problemstillinger, hvilket har været udfordret af, at de i flere situationer begriber hinanden som udfordrende betingelser for samarbejde. I mit empiriske arbejde har jeg oplevet, hvordan der er store udfordringer forbundet med at observere flere professionelles perspektiver samtidig i et samarbejde, hvor der er udviklet afmagtsprocesser, og hvor de forskellige parter udpeger hinanden som begrundelser for et udfordret samarbejde. Jeg vil i dette afsnit inddrage forløbet om FT til at beskrive nogle af de dilemmaer, jeg har oplevet i mit empiriske arbejde, og hvordan de har guidet mit metodiske greb med at træde ind og ud af perspektiver for at udvikle viden om, hvorfor professionelle handler, som de gør i samarbejdet, når disse handlinger fra andre parter perspektiver umiddelbart kan opleves som mystiske og ubegrundede. I forløbet med FT har jeg fulgt PPR-konsulenters og læreres samarbejde om at håndtere problemstillinger i børnenes fællesskaber i en 3.-klasse. Der har i flere år været mange konflikter mellem børnene, som får betydning for børnenes trivsel og lærernes muligheder for at undervise, og PPR er kaldt ind for at hjælpe lærerne med at håndtere disse problemstillinger. Til det indledende møde mellem skolen og PPR besluttes det, at samarbejdet skal organiseres omkring FT. I forløbet med FT udvikles der undervejs flere konflikter i samarbejdet. Lærerne mener, at PPR er *"barnlige"*, og at deres støtte ikke umiddelbart kan bruges til noget, mens de PPR-professionelle oplever, at lærernes manglende evne til at se *"udover et enkelt barns problemer"* og vilje til samarbejde medfører store barrierer.

Jeg har som beskrevet forsøgt at udvikle et forskningsdesign, hvor flere parter betingelser og begrundelser inddrages, og hvor jeg kan udforske, hvad disse konflikter handler om fra de forskellige parter perspektiver. En udfordring ved denne tilgang har været, at når jeg som forsker har forsøgt at udvikle viden om den ene parts perspektiv, er den anden part i flere situationer kommet til at fremstå som årsagen til udfordringerne i samarbejdet, og deres handlinger har derfor umiddelbart fremstået som mystiske og ubegrundede (se også Højholt & Kousholt, 2018b, p. 46). Det skyldes, at jeg netop ved at udvikle forståelse for en parts perspektiv bliver i stand til at begrunde, hvorfor den anden part opleves som en barriere i samarbejdet, men det har været svært samtidig at udvikle forståelser for den anden parts begrundelser. Teo (2010) beskriver med begrebet om *epistemic violence*, hvordan forskning og analyseprocesser kan bidrage til andetgørelse eller mystificering af subjekter ved ikke at fremskrive deres handlinger som begrundede. I afhandlingen har begreberne om umiddelbarhedsoverskridelse og *epistemic violence* bidraget til udviklingen af det metodiske greb '*at træde ind og ud af perspektiver*', hvor udforskning af forskellige perspektiver har været guidet af ikke at ville andetgøre og fremstille de professionelles handlinger som ubegrundede, meningsløse eller løsrevne fra de praksisser og betingelser, de udspiller sig i. Ambitionen om *umiddelbarhedsoverskridelse* og ikke at udvikle empiri og analyser, der udøver *epistemic violence*, har i afhandlingen samtidig været tæt forbundet til en etisk fordring om ikke at bidrage til individualiserende udpegninger af de samarbejdende parter, men i stedet at knytte dem til deres betingelser for at deltage i samarbejdet. Denne etiske fordring har jeg gennem mit empiriske arbejde forsøgt at håndtere situeret ved undervejs at guide mit empiriske arbejde efter, hvornår professionelles handlinger fremstår ubegrundede (Kofoed & Kousholt, 2011; Kousholt & Juhl, 2021). Nedenfor præsenteres et eksempel fra forløbet med FT.

Når jeg har fulgt de skoleprofessionelles perspektiver på samarbejdet med PPR, har jeg i flere situationer oplevet, at de PPR-professionelles handlinger fremstår som mystiske, meningsløse og uforståelige. Denne oplevelse af mystik har således guidet mit empiriske og analytiske arbejde på den måde, at jeg i den efterfølgende periode har fulgt de PPR-professionelle i deres arbejde, at jeg har spurgt ind til deres begrundelser for deltagelse i samarbejdet, eller at jeg har genlæst mit empiriske materiale med henblik på at udvikle forståelser for, hvilke betingelser og begrundelser der ligger til grund for de umiddelbart mystiske handlinger. I eksemplet med FT har jeg forsøgt at overskride umiddelbarheden gennem at træde ind og ud af de forskellige perspektiver, når parternes handlinger fremstod mystiske og ubegrundede, og når jeg begyndte at udvikle sympatier med den ene part, mens jeg rettede kritik mod den anden, der var løsrevet fra betingelser i praksis. I løbet af mine første observationsdage oplever jeg, hvordan de skoleprofessionelle på mange forskellige måder arbejder med at udvikle børnenes fællesskaber. Inden frikvarterer arrangeres legegrupper, lærerne taler med børnene om konflikter i frikvarterer, og der hænger plakater på væggene med piktogrammer og beskrivelser af, hvordan børnene kan være gode kammerater over for hinanden. I en spisepause sidder lærerne i en rundkreds med børnene og taler om diversitet, familieformer, og hvordan børn kan have forskellige baggrunde, som de

tager med ind i skolen. Jeg observerer derudover, hvordan lærerne laver en aktivitet i klassen, der på flere måder minder om FT. I mine indledende observationer af de skoleprofessionelles perspektiver oplever jeg således, hvordan de på mange forskellige måder arbejder med at udvikle børnenes fællesskaber, men jeg oplever også, og til stor forundring, at dette ikke inddrages i samarbejdet med PPR. Dette bidrog til, at jeg i den indledende del af samarbejdet begyndte i højere grad at sympatisere med de skoleprofessionelle, da FT ikke umiddelbart blev koblet til deres arbejde med børnenes fællesskaber i klassen, som jeg havde oplevet, at de hele tiden var i gang med. Dette betød samtidig, at de PPR-professionelles perspektiver i stedet fremstod mystiske og ubegrundede, da de netop ikke rettede fokus mod alt det, lærerne gjorde i klasselokalet. Det indledende møde bliver primært brugt på, at PPR-konsulenterne introducerer FT for lærerne, dets oprindelse, og hvordan det kan inddrages til at arbejde med børns konflikter i skolen, mens det stort set ikke drøftes, hvordan lærerne på mange forskellige måder og over flere år har arbejdet med at udvikle børnenes fællesskaber og håndtere problemstillinger i og omkring klassen. I min notesbog har jeg undervejs i et møde nedskrevet og understreget spørgsmålet *"hvorfør er der ikke nogen, der spørger lærerne?"* med henvisning til, at deres perspektiver ikke synes at blive inddraget i samarbejdet. Dette umiddelbare fravær af lærernes perspektiver, og min udvikling af sympati med lærerne, gør, at jeg i slutningen af mødet fortæller om de mange forskellige måder, jeg har observeret, at lærerne arbejder med børnenes fællesskaber, selvom jeg indledningsvist havde frabedt mig at være centrum for det punkt på dagsordenen, der blev kaldt *"Christoffers analyser"*. Nogle dage efter episoden taler jeg med den ene lærer, der var med til mødet, og hun fortæller, at hun var glad for, at jeg havde fortalt PPR om, hvor meget de arbejdede med børnenes fællesskaber i klassen. Da jeg gennemlæser mine observationsnoter på vej hjem fra mødet, bliver jeg opmærksom på denne tilsyneladende sympati med de skoleprofessionelle og deres perspektiver. Jeg gennemlæser herefter mine andre noter fra forløbet, som jeg hidtil stort set kun har observeret fra de skoleprofessionelles perspektiver, og kan konstatere, at jeg ikke kan finde noget i mit materiale, der kan begrunde de PPR-professionelles handlinger til mødet, og hvorfor møderne fx bliver brugt på, at de PPR-professionelle holder minikurser om FT for lærerne. I stedet bliver der kun snakket meget lidt om, hvordan lærerne forstår problemstillingerne i og omkring klassen, og hvordan de i over et år har forsøgt at arbejde med dem. Dette betød, at jeg i den kommende tid observerede og udforskede de PPR-professionelles perspektiver på samarbejdet om FT. Gennem dette skifte i perspektiver oplevede jeg, hvordan PPR-konsulenters inddragelse af FT ikke blot var begrundet i usikkerhed i forhold til at udvikle de praksisnære samarbejdsformer, men også i, at de med FT netop har oplevet, at det har haft stor betydning for børns konflikthåndtering i andre praksisser, og at de derfor har fokus på, at det udvikles på samme måde i en ny praksis. Denne episode og de skole- og PPR-professionelles begrundelser for at deltage i mødet analyseres i kapitel 8. Den er inddraget her for at vise, hvordan det metodiske greb om at *træde ind og ud* af perspektiver på konfliktfyldte samarbejdsforløb kan bidrage til udviklingen af sympatier vs. mystificeringer af professionelles

handlinger, men også, hvordan det kan guide udforskningsprocesser i forhold til at udvikle viden om konfliktfyldt samarbejde, og hvordan professionelle netop deltager begrundet heri.

Statist eller observatør som eksempel

Jeg vil i dette afsnit præsentere et eksempel på, hvordan arbejdet med umiddelbarhedsoverskridende analyser er udviklet ved hjælp af mit metodiske greb om at *træde ind og ud* af forskellige perspektiver på samarbejde, og hvordan det har bidraget med udvidede forståelser af de professionelles betingelser og begrundelser for at deltage i samarbejdet. Eksemplet er ligeledes fra samarbejdet om FT.

Undervejs i forløbet udvikles der flere konflikter i samarbejdet. Til det indledende møde mellem lærerne og PPR-konsulenterne aftales det, at de sammen skal lave FT med børnene i klassen. Dette udfordres undervejs i forløbet, da en af lærerne fortæller en PPR-konsulent, mens de er i klassen, at hun ikke vil lave FT. Læreren stiller sig herefter ud langs væggen, imens PPR-konsulenterne fortsætter med at lave teater med børnene. Jeg har denne dag fulgt en af PPR-konsulenternes arbejdsdag, og jeg er derfor ankommet i klassen sammen med PPR. PPR-konsulenten har flere gange fortalt mig, at det er afgørende for at lykkes med at udvikle praksisnære samarbejdsformer, at de professionelle er sammen om *”at planlægge, udføre og evaluere”* interventioner i klasselokalet. PPR-konsulenten bliver derfor frustreret over, at læreren trækker sig, og i et efterfølgende interview beskriver konsulenten, at lærerens manglende engagement er en udfordring i samarbejdet. Ved at have fulgt de PPR-professionelles arbejde og samarbejde med skolens professionelle har jeg udviklet forståelser af, at deres begrundelser i samarbejdet er knyttet til skolens udvikling og PPR’s rolle heri, men det er samtidig forbundet med deres erfaringer med at håndtere konflikter i børns fællesskaber på tværs af andre klasser, hvor de oplever, at FT har bidraget. PPR-enheden i den pågældende kommune ønsker at arbejde mindre med individorienteret udredning og konsultation, da de i stedet ønsker at arbejde mere med udviklingen af børns fællesskaber. Dette begrundes blandt andet med forskningsviden og med kommunens nye børne- og ungestrategi, hvor ambitionen er at flytte fokuset væk fra arbejdet med individuelle børn løsrevet fra de kontekster, de er en del af. FT er således en af PPR’s måder at håndtere dette på, og PPR-konsulenterne fortæller, at de har været på flere skoler, hvor de har oplevet, at lærerne har taget godt imod denne intervention, og at det har bidraget til færre konflikter hos børn. Fra PPR-konsulentens perspektiv udfordres samarbejdet om FT derfor, da en af lærerne stiller sig ud langs væggen i siden af klassen. I min udforskning af de PPR-professionelles perspektiver gennem deltagende observationer, situerede dialoger og interviews bliver lærerens deltagelse i FT således fremhævet som en begrundelse for et udfordret samarbejde. Denne forståelse fik mig til at flytte fokuset til lærerens perspektiver på forløbet for at udforske, hvilke betingelser og begrundelser der synes at være på spil fra lærerens perspektiver på samarbejdet om selvsamme forløb. Fra lærerens perspektiv er forståelserne af dette forløb ligeledes begrundet i skolens historiske udvikling med bl.a. skiftende inklusionsdagsordener, hvor PPR historisk har været kaldt ind som eksperter på problemstillinger i

skolen og i kommunens børne- og ungestrategi, der indeholder, at alle lærere og pædagoger skal indgå i kompetenceudvikling rettet mod analyser af og arbejdet med børns fællesskaber. Derudover er lærerens forståelser af og handlinger i samarbejdet ligeledes begrundet i hendes deltagelsehistorik med at håndtere konflikterne i denne 3.-klasses fællesskaber. Som læreren siger i et interview: *"vi har prøvet alt, men intet virker"*. I samme interview begrundet hun, at hun trak sig i FT, da det ville give hende mulighed for i stedet at observere dynamikker i børnefællesskabet, hvilket hun ikke har mulighed for, når hun er ene lærer i klassen.

Forløbet om konflikterne i og omkring en 3.-klasse udfoldes i kapitel 8, men det er kort gengivet her for at illustrere, hvordan det at træde ind og ud af de professionelle perspektiver på samarbejdet har gjort det muligt at følge samarbejdet og konflikten rundt mellem de professionelle, og hvordan det har guidet mine deltagende observationer og bidraget med viden udviklet fra forskellige perspektiver på de samme forløb.

Skoleledernes perspektiver inddrages

En central erkendelsesinteresse og ambition har været at udforske skole- og PPR-professionelles perspektiver på de praksisnære samarbejdsformer, men gennem mit empiriske arbejde oplever jeg, hvordan skolelederne spiller en afgørende rolle. I det empiriske arbejde blev jeg opmærksom på, hvordan en stor del af de PPR-professionelles arbejde er rettet mod skolelederne. For de PPR-professionelle udfoldes de praksisnære samarbejdsformer således ikke kun i klasselokalerne, men også til møder med skolelederne. Som det vil fremgå af analyserne, er PPR's samarbejde med skolelederne ikke kun rettet mod at udvikle betingelser for, hvordan de praksisnære samarbejder kan udfoldes med skolens professionelle i klasselokalerne, men det er også rettet mod skoleledernes problemstillinger i skolen. I den første del af mit empiriske arbejde havde jeg flere udfordringer med at inddrage skoleledernes deltagelse som begrundet, så de ikke fremstod som årsager til et udfordret samarbejde, og så jeg dermed ikke selv bidrog til individualiseringsprocesser. Dette skyldtes, at både skole- og PPR-professionelle beskrev skolelederne som en del af udfordringerne i samarbejdet. For mit empiriske arbejde fik det den betydning, at jeg dermed undervejs i afhandlingen inddrog skoleledernes perspektiver på udviklingen af praksisnære samarbejdsforløb mellem skolens og PPR's professionelle for ikke at udpege dem som årsager til et udfordret samarbejde. I stedet inddrog skoleledernes perspektiver på samarbejdet og de betingelser, de oplevede at have for at indgå i og skabe muligheder for mere praksisnære samarbejdsformer mellem skolen og PPR. Som jeg vil vise i kapitel 7, har denne metodiske udvidelse blandt andet bidraget med viden om, hvordan skolelederne oplever flere problemstillinger knyttet til samarbejdet mellem skolen og PPR, og hvordan de på flere måder arbejder med at håndtere disse problemstillinger, ved at de forsøger at ændre og udvide både de skole- og PPR-professionelles betingelser for at deltage i praksisnære samarbejdsforløb.

Situeret generalisering på tværs af praksisser

Jeg har udforsket konkrete betingelser for samarbejde i en kommune i Danmark fra forskellige professionelle perspektiver, og i dette afsnit vil jeg beskrive, hvordan afhandlingens vidensbidrag om konkrete betingelser og begrundelser for samarbejde kan bidrage med viden om mere almene betingelser, som andre professionelle og kommuner kan lade sig inspirere af i deres arbejde. Dette er inden for den kritiske psykologi blevet beskrevet som situeret generalisering (Højholt & Kousholt, 2023; Schraube, 2015; Schraube & Højholt, 2019). Ifølge Busch-Jensen og Schraube (2019) knyttes situeret generalisering til subjekters handlinger og betingelser, og da psykologiske fænomener opleves subjektivt og på særlige steder, er generalisering dermed kun muligt ud fra og med afsæt i enkelte og konkrete tilfælde (Busch-Jensen & Schraube, 2019). Som det er udfoldet i forrige kapitel, er sociale praksisser og betingelser heri modsætningsfulde, og subjekter har forskellige betingelser for at deltage i dem. Begrebet om situeret generalisering henviser til, hvordan forståelser af praksis må knyttes til de forskellige betingelser og de måder, subjekter tager del i dem på, men at det samtidig er muligt at udlede almene aspekter, som kan få betydning for subjekter i andre praksisser. På landsplan er PPR-enheder, skoler og andre kommunale organiseringer forskelligt organiseret både i forhold til PPR's tværprofessionelle sammensætning, opgaver på skolerne, ressourcer og i forhold til forvaltningsopdelinger, men der vil samtidig være organiseringer, perspektiver, modsætninger og dilemmaer, der vil være genkendelige på tværs, netop fordi de har noget alment til fælles. Situeret generalisering handler dermed i afhandlingen om, hvordan viden om samarbejde samt forskellige professionelle betingelser og begrundelser for at tage del i det kan bidrage til at kaste lys over almene problemstillinger i skolepsykologien, hvordan de gives subjektive udtryk i en konkret kommune, og hvordan disse udtryk kan få betydning for og inspirere andre skole- og PPR-professionelles samarbejde på tværs af kommuner. Situeret generalisering handler med andre ord om, hvordan viden kan få betydning og relevans for andre subjekter i andre sammenhænge (Busch-Jensen & Schraube, 2019). I afhandlingen udvikler jeg viden om samarbejdet mellem skolen og PPR om nogle historiske og almene problemstillinger som fx arbejdet med inklusion, betydningen af kommunale strategier herfor, forvaltningsmæssige organiseringer af skole- og PPR, individ- overfor fællesskabsarbejde og problemstillinger knyttet til udviklingen af relevante organiseringer af samarbejdet mellem skolen og PPR. Disse almene problemstillinger, som mange kommuner i disse år arbejder med at håndtere, gives i denne kommune – og som jeg vil vise i analyserne – konkrete og subjektive udtryk. Denne viden kan ikke overføres direkte til andre sammenhænge, da sociale praksisser, og herunder kommunale og institutionelle organiseringer, børne- og ungestrategier, PPR-enheders tværprofessionelle sammensætninger, PPR-, skoleprofessionelle og problemstillinger i skolen både er forskellige og i kontinuerlig forandring. Som beskrevet i dette afsnit, og som genbesøges i kapitel 9, kan afhandlingen alligevel bidrage med viden om og begreber for samarbejdet mellem skolen og PPR, som kan inddrages, kontekstualiseres og få betydning andre steder. I afhandlingen fremanalyseres de betingelser og begrundelser, som ligger til grund for professionelle handlinger i

samarbejdet, og disse sammenhænge kan potentielt inddrages, vække genklang og inspirere til handling hos professionelle i andre praksisser og i andre kommuner. Hvordan en kommune arbejder med almene problemstillinger knyttet til at organisere og håndtere samarbejdet mellem skolen og PPR, er således viden, som andre kommuner og professionelle kan inddrage i deres arbejde med at håndtere lignende problemstillinger. Vidensdeling og inspirationer på tværs af kommuner har også historisk bidraget til praksisudvikling. Vendes blikket mod praksisudvikling af PPR-enheder – og folkeskolen mere generelt – er udviklingen historisk drevet frem af bl.a. forsknings-, forsøgs-, projekt-, udviklings- og kortlægningsarbejder i enkelte eller flere kommuner, der organiserer sig på nye måder, og som ministerier, andre kommuner og andre professionelle lader sig inspirere af på tværs. Dette fremgår bl.a. af ministerielle vejledninger på PPR-området gennem tiden (Undervisningsministeriet, 1983, 1995) eller i forhold til udviklingen af folkeskolen ved ”frikommuneforsøg”, hvor enkelte kommuner gives andre betingelser for at drive og udvikle folkeskolen, og som inddrages som inspiration til udvikling og rammesætning andre steder. Derudover kan ministerielle satspuljemidler nævnes, som ligeledes kan betragtes som forsøgsordninger, hvor udvalgte kommuner får midler til at udvikle deres arbejde, og som efterfølgende kan inspirere og videreudvikles ind i andre. Det seneste eksempel på dette er *En styrket indsats i PPR*, hvor kommuner blev bevilget midler til at udvikle lettere behandling af børn i psykisk mistrivsel, og som kommunerne er i gang med at udveksle erfaringer af på tværs (Undervisningsministeriet, 2020). Dette udvekslings- og udviklingsarbejde foregår også på tværs af lande, hvilket kan spores tilbage til ansættelsen af de første psykologer i skolen. I kapitel 4 vil jeg illustrere dette med afsæt i IQ-testen, der blev udviklet i Frankrig, men som hurtigt spredte sig til mange andre lande. I kapitel 9 genbesøges begrebet om situeret generalisering, og hvordan viden fra denne afhandling udviklet i en kommune kan bidrage til forskningsfeltet og til praksisudvikling i andre kommuner.

Analysestrategi

I dette sidste afsnit i metodekapitlet præsenteres afhandlingens analysestrategi, der overordnet er inspireret af betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalysen (BBB), der er udviklet inden for den kritiske psykologi, hvor subjekters handlinger analyseres i relation til deres betingelser i sociale praksisser (Holzkamp, 1983, 2005; Markard et al., 2004). Markard et al. (2004) har beskrevet denne analysestrategi ved følgende to skridt:

”1. Betydningsanalyse: en analyse af betingelsernes betydning for subjektet

2. Begrundelsesanalyse: en analyse af subjektets grunde til at handle, som det gør”

(Markard et al., 2004, p. 3)

I BBB-analyser rettes fokuset mod subjekters betingelser for deltagelse, og hvordan deres handlinger er begrundet i disse betingelser. Selvom BBB-analysen er opdelt i to skridt, er det et centralt argument, at disse

skridt må foretages og begribes i deres sammenhænge, så analyserne rettes mod, hvordan forskellige betingelser får betydninger for subjektet, og hvordan disse betydninger kobles til subjektets begrundelser for at handle, som de gør (Kousholt, 2018). I de følgende afsnit udfoldes det, hvordan inspirationen i BBB er blevet operationaliseret ved med udgangspunkt i afhandlingens centrale begreber at udvikle en betingelsesanalytisk linse, der rettes mod forskellige aspekter af de sociale praksisser, samarbejdet mellem skolen og PPR udspringer sig i og på tværs af. Som jeg vil vise, har min analysestrategi ikke været endeligt defineret på forhånd, men den er udviklet i dialektiske forbindelser mellem afhandlingens analyser af skolepsykologiens historiske udvikling, forskningsfeltet, kommunens organiseringer og konkrete samarbejdsforløb udforsket fra forskellige perspektiver.

En central ambition med afhandlingen er at udforske betingelser for tværprofessionelt samarbejde mellem skolen og PPR, hvor fokuset flyttes fra enkeltbørn til børns fællesskaber, og hvor samarbejdet forskydes tættere på skolens praksisser. Jeg har i forrige kapitel beskrevet afhandlingens videnskabsteoretiske grundantagelser, og hvordan jeg forstår, at sociale praksisser er forbundne gennem interne relationer. Sagt med andre ord begribes sociale praksisser som en del af sammenhængende praksisstrukturer (Dreier, 2006, 2008). For afhandlingens analyser får det den betydning, at betingelser for samarbejde mellem skole- og PPR-professionelle udvikles og derfor også må udforskes flere steder i og på tværs af praksisser som skolen, kommunale organiseringer og forvaltninger. For at udvikle viden om, hvordan betingelser for samarbejde er historisk udviklede mange steder både i skolen og blandt kommunale organiseringer samt landspolitiske beslutninger og initiativer, har jeg, inspireret af Tybjerg (2023), udviklet det, man kan beskrive som en *betingelsesanalytisk linse*, hvormed jeg kan zoome ind på de betingelser, som medforskerne finder betydningsfulde i samarbejdet. Tybjerg har med udgangspunkt i den kritiske psykologi udviklet en analysestrategi, der analyserer unges perspektiver på skolens overgangsarrangementer, og hvordan betingelser for ungeliv netop udvikles flere steder. Tybjerg retter ved udviklingen af en betingelsesanalytisk linse med udgangspunkt i forskellige kritisk psykologiske begreber fokus mod, hvordan forskellige aspekter af skolens hverdagsliv fra unges perspektiver er forbundne. Igennem analyserne retter Tybjerg således fokus mod forskellige aspekter af unges hverdagsliv i bl.a. undervisning og i frikvarterer, og hvordan betingelser udvikles flere steder i skolens hverdagsliv og på baggrund af kommunale- og landspolitiske retningslinjer for og organiseringer af overgangsarrangementer, der skal føre unge fra folkeskolen til videre uddannelse eller beskæftigelse. Gennem udviklingen af denne betingelsesanalytiske linse forbinder Tybjerg de forskellige aspekter som en slags prisme, hvorigennem betingelser for ungeliv kan begribes som sammenhængende forståelser. Igennem mødet med det skolepsykologiske felt og under mit empiriske arbejde har jeg med denne inspiration udviklet en betingelsesanalytisk linse med udgangspunkt i forskellige kritisk psykologiske begreber, der udvikler sig undervejs og rettes mod forskellige dele af de historiske sociale praksisser, hvor betingelser for samarbejdet mellem skolen og PPR udvikles, og hvordan de får betydning i konkrete samarbejdsforløb mellem skolen og PPR. Gennem afhandlingen har jeg udviklet en

betingelsesanalytisk linse, der har formet analyserne og bidraget til forskellige delanalyser, som jeg undervejs forbinder, så de sammen danner en prisme og illustrerer, hvilke betingelser for samarbejdet mellem skolen og PPR der er udviklet, og hvordan de får betydninger for henholdsvis skole- og PPR-professionelle. I mit analysearbejde har jeg således udviklet en betingelsesanalytisk linse, der kan hjælpe med at zoome ind på og forstå forskellige aspekter af de praksisstrukturer, hvor der mange steder fra udvikles betingelser for samarbejdet mellem skolen og PPR.

Som beskrevet i kapitel 2 er afhandlingens centrale begreber *konfliktuel Kooperation*, *fælles sager* og *praksis' interne relationer*, og i de følgende afsnit vil jeg udfolde, hvordan disse begreber har fået betydning for udviklingen af afhandlingens betingelsesanalytiske linse.

Historiske og aktuelle problemstillinger og organiseringer

Både i mit empiriske arbejde og i mine læsninger af forskningsfeltet har jeg fremanalyseret, hvordan PPR's historiske rolle i skolen får betydning for samarbejdets udfoldelse i dag. De PPR-professionelle fortæller i forskellige sammenhænge både i situerede dialoger og til de skoleprofessionelle, at de målrettet arbejder med at udvikle samarbejdet, så de udvider deres historiske rolle i skolen, hvor de primært har arbejdet med testning og konsultation rettet mod enkelte børn. Det er ligeledes med dette historiske afsæt og referencepunkt, at jeg i mit empiriske arbejde oplever mange eksempler på, at de PPR-professionelle argumenterer for i højere grad at arbejde med børns fællesskaber. Vendes blikket mod forskningsfeltet, indledes meget forskning ligeledes med historiske gennemgange af PPR's rolle i skolen, og hvordan der på mange forskellige måder arbejdes med at udvikle disse funktioner (se fx D'Amato et al., 2011; Farrell, 2006). I den indledende del af arbejdet med afhandlingen oplevede jeg således flere steder, hvordan PPR's historiske rolle i både mit empiriske arbejde og i forskningsfeltet synes at få stor betydning for samarbejdet i dag. Dette fik mig derfor til at vende blikket mod skolepsykologiens udvikling for at udforske historiske udviklinger i samarbejdet mellem skolen og PPR, samt hvordan disse udviklinger aktuelt synes at få betydning for samarbejdet. Det har betydet, at jeg som en del af afhandlingens analysearbejde har lavet omfattende analyser af skolepsykologiens historiske udvikling, hvordan samarbejdet historisk er blevet organiseret, og hvordan udviklingen kan forstås som betingelser, der får betydning for afhandlingens empiriske analyser og aktuel forskning. Disse analyser har teoretisk været inspirerede af bl.a. Laves begreb om *history in the present* (Holland & Lave, 2001; Lave, 2019). Som en del af mine analyser af skolepsykologiens udvikling har jeg ligeledes udforsket det skolepsykologiske forskningsfelt med fokus på samarbejdet mellem skolen og PPR. Mine analyser af skolepsykologiens udvikling er udarbejdet med inspiration i begreberne om konfliktuel Kooperation og fælles sager, da jeg har analyseret forskningsfeltet med fokus på problemstillinger i det, og hvordan henholdsvis skole- og PPR-professionelles perspektiver er repræsenteret i forhold til disse problemstillinger. I disse analyser har jeg således analyseret de historiske og aktuelle skolepsykologiske praksisser og problemstillinger i forskningsfeltet, som i afhandlingens empiriske

analyser og efterfølgende diskussion inddrages og analyseres som betingelser, der får betydning for samarbejdet mellem skolen og PPR.

En kommunal praksisanalytisk omvej

Selvom afhandlingen primært udforsker betingelser for samarbejdet mellem skolen og PPR, der rettes mod børns fællesskaber tættere på skolens hverdagsliv, har jeg i mine analyser valgt også at lave en bredere analytisk kontekstualisering af PPR's arbejde. Dette er begrundet med, at jeg i mit empiriske arbejde oplevede, hvordan de PPR-professionelle ofte henviste til betingelser for samarbejdet, der umiddelbart synes at være udviklet fjernt fra skolens hverdagsliv, og som jeg indledningsvist havde svært ved at få greb om. Dette indebar fx kommunens børne- og ungestrategi, de forvaltningsmæssige organiseringer og forskellige problemstillinger, de PPR-professionelle oplevede herved. De PPR-professionelle henviste derudover til forskellige landspolitiske og ministerielle beslutninger og initiativer som skolelovgivninger, vejledninger og forskellige forsøgsordninger, som de ligeledes oplevede, fik betydninger for deres samarbejde med skolens professionelle. Dette betød, at jeg udviklede en betingelsesanalytisk linse, der kan beskrives som en kommunal praksisanalytisk omvej, som ikke oprindeligt var planlagt, men som jeg oplevede, var nødvendig for at kunne få greb om, hvordan betingelser for samarbejde mellem skole- og PPR-professionelle udvikles mange andre steder end i skolen. Denne betingelsesanalytiske linse tager udgangspunkt i begrebet om praksis' interne relationer og er udviklet for at skabe viden om, hvordan kommunale organiseringer og strategier får betydning for samarbejdet mellem skolen og PPR. Udviklingen af denne linse fik mig samtidig til at genbesøge mine analyser af forskningsfeltet, hvor jeg kunne konstatere, at der umiddelbart findes meget lidt forskning i, hvordan kommunale organiseringer og strategier får betydninger for samarbejdet. I denne kommunale praksisanalyse rettede jeg indledningsvist min betingelsesanalytiske linse mod, hvordan kommunale organiseringer og strategier får betydning for samarbejdet, men også landspolitiske og ministerielle beslutninger og initiativer som skolelovgivninger, vejledninger og forsøgsordninger inddrages i disse analyser. Med udviklingen af denne betingelsesanalytiske linse har jeg i mit empiriske arbejde således valgt at bevæge mig ikke bare på tværs af de sammenhænge, samarbejdet – og de konkrete forløb – finder sted i, men også mellem konkret praksis på skolerne, kommunens organiseringer samt landspolitiske beslutninger og initiativer. Dette har været svært at få greb om, når jeg har fulgt samarbejdet ude på skolerne i konkrete forløb, men de har, som det vil fremgå af analyserne, stor betydning for skole- og PPR-professionelles betingelser i samarbejdet.

Udforskninger af konkrete forløb

Jeg har i mit empiriske arbejde fulgt og analyseret forskellige samarbejdsforløb. I disse analyser rettes den betingelsesanalytiske linse mod skolens hverdagsliv og konkrete samarbejdsforløb med udgangspunkt i begreberne om konfliktuel Kooperation og fælles sager, der analyseres fra henholdsvis skole- og PPR-professionelles perspektiver, ligesom også skoleledernes perspektiver inddrages. Dette gøres ud fra en forståelse af, at de professionelle samarbejder om fælles sager, og i disse analyser rettes den betingelsesanalytiske linse

mod, hvordan skole- og PPR-professionelle har forskellige perspektiver på og betingelser for at deltage i samarbejdet om disse sager. I denne del udforskes betingelser og begrundelser for samarbejde, som de opleves og erfares fra de forskellige professionelles perspektiver, og de udforskes som forskellige aspekter af de fælles sager. I disse analyser udforsker jeg, hvordan forløbene opleves for de forskellige parter, og hvordan forskelligheder i perspektiverne kan knyttes til forskelle i betingelser, som de professionelle har for at deltage i samarbejdet. Ved at udvikle denne betingelsesanalytiske linse udforsker jeg, hvordan samarbejde – og konflikter heri – mellem skolen og PPR dermed ikke entydigt kan rettes mod professionelles manglende engagement, overbevisning eller kompetencer. I stedet udforskes de professionelles deltagelse i deres relationer til deres betingelser i sociale praksisser i og omkring skolen, der er historisk udviklede på tværs af skolen, kommunale organiseringer og landspolitiske beslutninger og initiativer.

Analysernes komposition - en sammensat betingelsesanalytisk linse

Med afsæt i udviklingen af den ovenfor beskrevne betingelsesanalytiske linse er afhandlingen bygget op omkring fire delanalyser, der undervejs forbindes, og som derigennem skal bidrage med viden om betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR. Den første del præsenteres i kapitel 4 og indeholder analyser af skolepsykologiens udvikling med fokus på den historiske udvikling af samarbejdet mellem skolen og PPR, og hvordan historisk udviklede betingelser får betydning for samarbejdet i dag. I denne del stiller jeg spørgsmålene, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR historisk kan karakteriseres, og hvilke problemstillinger og betingelser der har bidraget til udviklingen af forskellige organiseringer af samarbejdet. Den anden del præsenteres i kapitel 5 og indeholder analyser af forskning i samarbejdet mellem skolen og PPR. I denne del stiller jeg spørgsmålene, hvilke problemstillinger, muligheder og barrierer der beskrives i det skolepsykologiske forskningsfelt, og hvordan henholdsvis skole- og PPR-professionelles perspektiver er repræsenteret. Herefter følger tredje del i kapitel 6, 7 og 8, hvor jeg i tre empiriske analysekapitler udforsker betingelser for de praksisnære samarbejders udfoldelse i den kommune, hvor jeg har udviklet mit empiriske materiale, og hvordan betingelser udvikles på tværs af skolen, kommunale organiseringer og landspolitiske beslutninger og initiativer. I denne del stiller jeg spørgsmålene, hvilke betingelser der er udviklet, for at PPR kan komme tættere på skolens praksisser, hvordan vi kan forstå praksisnærhed, og hvordan ambitionen om at udvikle praksisnære samarbejder konkret udfoldes og opleves fra henholdsvis skole- og PPR-professionelles perspektiver. Den fjerde og sidste del præsenteres i kapitel 9, hvor jeg samler nogle af de væsentligste pointer, diskussioner samt problemstillinger i feltet og diskuterer, hvordan afhandlingen kan bidrage forskningsmæssigt, teoretisk og i relation til praksisudvikling i samarbejdet mellem skolen og PPR.

Kapitel 4 - Skolepsykologiens historiske udvikling - organiseringer af samarbejde gennem tiden

Gennem mine analyser af både forskningsfeltet og mit empiriske arbejde er jeg blevet overrasket over, hvor stor betydning skolepsykologiens historiske udvikling tilsyneladende har for, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR udforskes og organiseres i praksis i dag. Meget forskning indledes fx med et historisk afsnit, hvor særligt skolepsykologens historiske og aktuelle roller i skolen beskrives, og der er ligeledes meget forskning, der handler om, hvordan samarbejdet kan overskride historiske organiseringer, hvor skolepsykologen primært tester børn og bringes ud i skolen som eksperter på børns udvikling. I mit empiriske arbejde har jeg ligeledes oplevet, hvordan der arbejdes med at overskride PPR's historiske roller i skolen, så de laver færre tests og mindre konsultation, men i stedet kommer med ud i klasselokalerne. Skolepsykologiens historiske udvikling lader således til at få stor betydning for, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR organiseres i dag. Det lader derudover til, at nogle af de problemstillinger, som aktuelt udfordrer samarbejdet, ligeledes gjorde det, da de første skolepsykologer blev ansat i skolen for mere end 100 år siden. Dette peger på, at vi må udforske skolepsykologiens historiske udvikling for at kunne forstå, hvilke problemstillinger og tematikker der er på spil i forskningsfeltet og i praksis i dag, og hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR er knyttet til skolens og skolepsykologiens udvikling (D'Amato et al., 2011; Højholt, 1993; Jimerson et al., 2007).

Kapitlet indledes med en beskrivelse af min analysetilgang til mine læsninger af skolepsykologiens udvikling. Herefter analyseres skolepsykologiens historiske udvikling med fokus på organiseringer af samarbejdet mellem skolen og PPR, som jeg i kapitlet fremskriver som *vendinger* i skolepsykologien. I kapitlet vil jeg således præsentere og diskutere *den psykometriske, den konsultative og den praksisnære vending* i samarbejdet mellem skolen og PPR i skolepsykologien.

Historisk analysetilgang

I kapitlet præsenteres mine analyser af, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR historisk har været organiseret, og hvilke betingelser der har bidraget til samarbejdets udvikling. Dette gør jeg for at vise, hvordan historiske organiseringer af samarbejde, samt dilemmaer og modsætninger knyttet hertil, har betydning for PPR's funktioner i skolen, og hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR er organiseret i dag. Den historiske udvikling analyseres således i dette kapitel, for at jeg i de empiriske analyser kan inddrage de historiske udviklinger som konkrete betingelser for de professionelle, der får betydning for deres deltagelsesmuligheder i samarbejdet. For at begribe de aktuelle betingelsers historiske udvikling hentes der inspiration i Marx' dialektiske historiebegreb:

"History is nothing but the succession of the separate generations, each of which exploits the materials, the capital funds, the productive forces handed down to it by all preceding generations, and thus, on the one hand,

continues the traditional activity in completely changed circumstances and, on the other, modifies the old circumstances with a completely changed activity.” (Marx et al., 2001, p. 83)

Produktion, reproduktion og dermed udvikling af subjekter, fænomener og praksisser er, udover at være gensidigt forbundne processer, situeret i deres historiske forankringer. I forhold til samarbejdet mellem skolen og PPR får det den betydning, at deres betingelser på den ene side produceres gennem den historiske udvikling, men på den anden side udvikles og forandres de samtidig i konkrete samarbejdsforløb, når de professionelle i deres arbejde forholder sig til disse udviklinger. Marx bruger dialektikbegrebet til at understrege, at subjekters, fænomeners og praksissers udvikling er forbundne gennem interne relationer (som er udfoldet i kapitel 2), men i begrebet ligger samtidig en analytisk mulighed for og opfordring til at analysere sammenhænge mellem mennesker, fænomener og praksisser ud fra deres historiske udvikling. I afhandlingen er jeg, udover Marx, inspireret af Ollmans omfattende analyser af Marx' arbejde. I det følgende præsenteres Ollmans (1976, 2003, 2015) analyser af Marx' historiebegreb, og hvordan det har haft betydning for mine læsninger af den historiske udvikling af skolepsykologien. Ollman skriver:

“Reading history backward in this way does not mean that Marx accepts a cause at the end of history, a ‘motor force’ operating in reverse, a teleology. Instead, it is a matter of asking where the situation under hand comes from and what had to happen for it to acquire just these qualities, that is, it is a matter of asking what are its preconditions. In this case, the search for an answer is aided by what we already know about the present, the result. Knowing how the “story” came out, placing such knowledge at the start of our investigation, sets up criteria for relevance as well as research priorities.” (Ollman, 2003, p. 118)

I citatet beskriver Ollman, hvordan der af Marx' arbejde kan udledes en dialektisk analysetilgang, hvor udvikling netop begribes ved at analysere hvilke betingelser, der har bidraget til, at mennesker, fænomener og praksisser er udviklet på særlige måder. Som det ligeledes fremgår af citatet, er udvikling af praksis og subjekter ikke determineret af den historiske udvikling, men den udgør betingelser, som subjekter forholder sig til, og som de hele tiden er i gang med at håndtere og forandre gennem deres handlinger. For afhandlingen får inspirationen i Marx' (og Ollmans) historiebegreb og dialektiske analysetilgang den betydning, at jeg retter fokuset mod historien for at forstå nutiden, og hvilke forudsætninger og *preconditions*, der har bidraget til de aktuelle samfundsforhold og betingelser, som skolens og PPR's samarbejde udspiller sig i relation til. Ollman uddyber Marx' analytiske tilgang til historien på følgende måde:

“He [Marx] starts by examining existing society; he then deduces what it took for such complex phenomena to appear and function as they do; after which, he continues to research in the directions indicated by these deductions. By combining observation and deduction in this way - not once, but again and again, Marx can concentrate on what in the past proved to be most important and show why” (Ollman, 2003, p. 119)

Udvikling må således forstås i sin historicitet, der analytisk begribes ved at tage udgangspunkt i eksisterende samfundsforhold. Herefter er det gennem analyser muligt at bevæge sig bagud i historien med fokus på, hvilke betingelser der har bidraget til, at mennesker, fænomener eller praksisser har udviklet sig på særlige måder. Dette bliver af Ollman beskrevet som *“a necessity [to] read backward into the past”* (Ollman, 2003, p. 119). I mine analyser af skolepsykologiens udvikling er jeg ligeledes inspireret af Holland og Lave og deres begreb om ‘history in the present’ (Holland & Lave, 2001; Lave, 2019), der beskriver, hvordan sociale praksisser og subjekters betingelser heri er historisk udviklede, samt at denne udvikling er *“brought to the present [...] to local, situated practice”* (Holland & Lave, 2001, p. 5).

I resten af kapitlet vil jeg med dette afsæt analysere den historiske organisering af samarbejdet mellem skolen og PPR med udgangspunkt i de aktuelle organiseringer, og herefter vil jeg analytisk bevæge mig ‘baglæns’ mod ansættelsen af de første skolepsykologer i starten af det 20. århundrede. I mine analyser vil jeg forsøge at indfange, hvordan samarbejdet historisk er blevet organiseret, hvilke bevægelser og problemstillinger der har præget feltet, og hvordan disse har bidraget til udviklingen af skolepsykologien. Selvom mine analytiske bevægelser har taget udgangspunkt i aktuell skolepsykologi og organiseringer af samarbejdet mellem skolen og PPR, bliver analyserne fremstillet udviklingslogisk og med en kronologi, der tager afsæt i ansættelsen af de første psykologer i skolen. Herfra bevæger analysen sig frem mod aktuell skolepsykologi, og hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR organiseres i dag. Dette gør jeg for at vise, hvordan flere af de problemstillinger, der beskrives i aktuell skolepsykologisk forskning og praksis, kan ledes tilbage til betingelser, der har fulgt samarbejdet mellem skolen og PPR, siden de første skolepsykologer blev ansat.

Skolepsykologiens opblomstring og udvikling – *et barn af sin tid*

I dette afsnit præsenteres mine analyser af skolepsykologiens opblomstring og udvikling, samt hvordan forskellige former for samarbejde er udviklet og blevet en del af samarbejdet mellem skolen og PPR. Udover at beskrive forskellige former for samarbejdes udviklingslogikker vil jeg vise, hvordan aktuelle problemstillinger i samarbejde mellem skolen og PPR kan knyttes til samfundets og skolens historiske udvikling i Danmark såvel som internationalt. Sagt med andre ord vil jeg vise, hvordan skolepsykologien er et *barn af sin tid*. I afsnittet præsenteres udviklingen af skolepsykologien med afsæt i forskellige historiske begivenheder – herunder ansættelsen af de første skolepsykologer og 2. Verdenskrigs indflydelse på samfundets og skolens udvikling. Derudover inddrages forskningens bidrag til udviklingen af skolepsykologien, som indebærer udviklingen af den første intelligencetest, og professionskampe mellem læger og lærere knyttet til vurderinger af børn, som jeg i analyserne kobler til de samfundsmæssige problemstillinger, der er forbundet med at placere børn i forskellige institutionelle arrangementer. Denne fremstilling er en analytisk konstruktion ud fra mine læsninger af forskellige historiske kilder, fx Undervisningsministeriets betænkninger og vejledninger, historiske udgivelser af Fagbladet Folkeskolen, Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, historiske forskningsartikler og historikers studier af

skolens og skolepsykologiens udvikling i Danmark og internationalt. Mine læsninger – såvel som afhandlingens analyser – tager derfor som udgangspunkt ikke afsæt i historien som videnskabstradition, men i stedet forsøger jeg at fremskrive skolepsykologiens udvikling på en sammenhængende og udviklingslogisk måde for at vise, hvordan den historiske udvikling bliver til betingelser, der får betydning for forskningsfeltets udvikling og samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle i dag. Mine historiske analyser er dermed partikulære, og der vil derfor være aspekter af skolepsykologiens udvikling, som givetvis har haft betydning for feltets udvikling, men som ikke bliver indfanget i mine læsninger (For uddybning af udviklingslogiske analyser se Nissen, 2006).

Læsevejledning

Afsnittet indledes med beskrivelser af baggrunden for ansættelsen af de første psykologer i skolen i starten af det 20. århundrede. Dette inddrages for at vise, hvordan udviklingen af skolepsykologien og samarbejdet mellem skolen og PPR er knyttet til skolens historiske udviklinger og de problemstillinger, der gennem tiden har været knyttet til den (D'Amato et al., 2011). Herefter beskrives de historiske betingelser for udviklingen af *de konsultative samarbejdsformer*, og hvordan disse kan begribes som et forsøg på at håndtere både problemstillinger ved det psykometriske testværktøj og de problemstillinger i skolen, samfundsudviklingen bidrog til at udvikle. Afslutningsvis beskrives de *praksisnære samarbejdsformer*, hvilke betingelser og historiske udviklinger der synes at have bidraget til denne udvikling, og hvordan de, ligesom de konsultative samarbejdsformer, synes at være børn af deres tid, der på én gang skal håndtere problemstillinger ved tidligere samarbejdsformer og udfordringer knyttet til skolens aktuelle udvikling. Hvert afsnit indledes med internationale udviklinger og tendenser i skolepsykologien, efterfulgt af analyser af udviklingerne i en dansk sammenhæng. Dette gøres for at vise, hvordan der i udviklingen af skolepsykologien på tværs af lande kan udledes flere fællestræk og almene problemstillinger, selvom der selvsagt også er forskelle. Nogle af disse forskelle vil blive beskrevet undervejs, men det primære fokus er på at udlede udviklingstræk på tværs af lande. Som det vil fremgå, har samarbejdet mellem skolen og PPR, siden de første skolepsykologer blev ansat, både indeholdt, hvad jeg i afhandlingen kategoriserer som udredende, konsultative og praksisnære samarbejdsformer, ligesom samarbejdsforløb ofte indeholder aspekter af flere samarbejdsformer. I fremstillingen har jeg alligevel valgt at lave en analytisk distinktion mellem de forskellige former for samarbejde, og den er inddelt efter, hvornår jeg læser, at de begynder at få opmærksomhed i forskning, i den offentlige debat og i ministerielle dokumenter vedrørende samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle. Dette omtaler jeg som *vendinger i skolepsykologien*.

Den psykometriske vending - håndteringer af problemstillinger vedrørende placeringer i institutionelle arrangementer

Omkring år 1900 blev der på tværs af lande oprettet særlige institutionelle arrangementer rettet mod børn, der af forskellige årsager vurderedes til at skille sig ud fra resten af børnegruppen, og som derfor havde svært ved at følge med i undervisningen i den almene skole. I USA blev der i slutningen af 1800-tallet oprettet flere

specialpædagogiske klasser for gadebørn, hvis adfærd både skabte bekymring og forstyrrede i gadebilledet, mens andre klasser blev oprettet for de børn, der havde fysiske eller mentale udfordringer (D'Amato et al., 2011). I Frankrig blev der i 1882 indført skolepligt for alle børn mellem 6 og 14 år, hvilket udfordrede de daværende organiseringer af skolen, da lærerne oplevede store udfordringer med at undervise børn med forskellige forudsætninger i samme klasse (Constant, 2014). I England oplevedes lignende udfordringer, hvilket førte til, at den første skolepsykolog, der netop skulle hjælpe skolerne med at vurdere, i hvilke klasser børn skulle modtage undervisning, blev ansat i 1913 (Mackay, 2013; Squires & Farrell, 2007). Der var således på tværs af lande udfordringer med at vurdere, om børn ville få mest ud af undervisningen i de almene eller særligt indrettede institutionelle arrangementer, hvilket er en problemstilling, der har fulgt feltet siden.

I København var lignende udfordringer forbundet med at udvikle en skole, hvor alle børn kunne udvikle sig fagligt og trives. Der blev derfor, efter inspiration fra Tyskland, oprettet særlige klasser til de børn, der blev karakteriseret som *ikke-normaltbegavede* børn. Disse børn blev inddelt i flere underkategorier, fx *sinker* og *åndssvage*, der henviste til, i hvor stor grad børnene afveg fra *de normaltbegavede* børn (Gjerløff & Jacobsen, 2014, p. 295). Den videnskabelige erkendelse havde på det tidspunkt bidraget med viden om, at børns medfødte potentialer var afgørende for deres indlæringsmuligheder. Dette var dog ikke entydigt, da der også var blik for – i hvert fald delvist – at børns sociale baggrund og livsomstændigheder havde betydning for deres deltagelse i skolens daværende almene faglige fællesskaber. Børns udfordringer med at følge undervisningen i de almene klasser kunne således også være begrundet i fx arbejdsforpligtigelser, langvarig sygdom eller deres *skulkende* og *dovne* karakter, der enten kunne skyldes medfødte egenskaber eller livsomstændigheder. Børns problemstillinger i skolen blev således allerede i starten af det 20. århundrede begrundet i forskellige kategorier, men der var store udfordringer forbundet med at klassificere børnenes udfordringer efter disse kategorier og dermed beslutte deres institutionelle tilknytning. I en dansk sammenhæng var lægerne med til at lave disse vurderinger af børn, men samarbejdet mellem læger og lærere udviklede sig ofte til store uenigheder om, hvor grænserne skulle trækkes mellem børn, der kunne kategoriseres som henholdsvis *sinker*, *åndssvage* eller *skulkere*. Derudover blev det diskuteret, hvilken af de to professioner der bedst kunne vurdere børnenes evner (Gjerløff & Jacobsen, 2014, p. 299). Som jeg vil vise i mine analyser af det skolepsykologiske forskningsfelt, der præsenteres i næste kapitel, knyttedes barrierer i samarbejdet i dag ofte til forskelle i professionsforståelser, men dette kan ledes helt tilbage til samarbejdet om børns problemstillinger i skolen, allerede før de første skolepsykologer blev tilknyttet skolerne. Historikeren Ydesen (2011) har ligeledes beskrevet, hvordan der mellem de første skolepsykologer og læger nogle årtier senere i Danmark udviklede sig fagkampe om, hvilken profession der skulle have retten til at teste børn i skolen. Dette er ligeledes en aktuell diskussion, i forhold til hvilke professioner der må lave PPV'er og forskellige tests (DPU, 2022).

I 1913 blev den første værneskole oprettet for de børn, der blev vurderet til at have for store udfordringer til at være tilknyttet den daværende almene skole. Værneskolerne blev ligeledes oprettet på baggrund af store diskussioner om, hvorvidt børnene skulle differentieres inden for de institutionelle rammer af den almene skole, som man de seneste år havde forsøgt sig med, eller om de skulle segregeres til nyoprettede specialpædagogiske arrangementer. Disse diskussioner var rettet mod de børn, der vurderedes til at være i vanskeligheder, men det blev også diskuteret, om disse børn forstyrrede undervisningen for de andre (Gjerløff & Jacobsen, 2014, p. 304). Thornberg (2014) har vist, hvordan denne diskussion stadig synes at være på spil i samarbejdet mellem skolen og PPR, hvor han beskriver, at lærere oplever store udfordringer med at skulle tage særlige hensyn til enkelte, men samtidig tilgodese majoriteten af børn. Omkring 1913 blev det også diskuteret, hvilke kategorier af børn der skulle segregeres til de nyoprettede værneskoler, og hvilke kategorier af børn der stadig skulle være tilknyttet den almene skole. Derudover udtrykte flere lærere bekymringer for, om værneskolerne ville bidrage til yderligere stigmatisering af de børn, der i forvejen havde haft det svært i de særlige institutionelle arrangementer på de almene skoler. I det følgende årti oprettedes værneskoler i flere af de større byer i Danmark, og både lærere og pædagoger engagerede sig i udviklingsarbejdet. De deltog i konferencer og udenlandsture for at samle inspiration til udviklingen af den danske værneskole (Gjerløff & Jacobsen, 2014, p. 306).

Som det fremgår af det ovenstående, var der således på tværs af lande store udfordringer forbundet med at vurdere og kategorisere børns udvikling, og i hvilke institutionelle arrangementer de ville få mest ud af undervisningen. Til at håndtere udfordringerne i det franske skolevæsen blev Alfred Binet ansat i starten af det 20. århundrede. Ifølge Binet var der brug for en metode til at vurdere børns intelligens og på den baggrund objektivt vurdere, hvor de ville få mest ud af deres skolegang. Det var således med afsæt i disse problemstillinger, at Binet udviklede en test, der kunne måle børns kognitive udviklingsniveau med henblik på at vurdere, i hvilke klasser og institutionelle arrangementer de skulle modtage undervisning (Farrell, 2006). Få år efter at den var blevet udviklet i det franske skolesystem, blev testen oversat og bragt ind i andre landes skolesystemer til at håndtere selvsamme udfordringer. Testen blev derudover overført til andre områder og aldersgrupper. I USA blev den anvendt hos immigrationsmyndighederne til at vurdere immigranternes kognitive udviklingsniveauer, mens den i militæret blev videreudviklet til vurderinger af soldaternes kognitive beskaffenhed (D'Amato et al., 2011, p. 30). Testen er siden Binets udvikling blevet udviklet og raffineret, og den har, siden de første psykologer blev ansat i skolen i starten af det 20. århundrede, fungeret som et værktøj til at vurdere børns kognitive udvikling og i spørgsmål vedrørende specialpædagogisk støtte og foranstaltninger rettet mod enkeltbørn (Bøttcher & Dammeyer, 2023; D'Amato et al., 2011). Testen som værktøj er siden sin udvikling blevet kritiseret for at fokusere på enkeltbørn løsrevet fra de kontekster, de lever deres liv i og på tværs af. Forskning i dansk skolehistorie har vist, at mange lærere i 1930'erne frygtede, at psykologernes testning og ekspertviden ville underminere deres autoritet og vurdering af eleverne, da det i stedet blev fremhævet, at

testen skulle være en del af et helhedsbillede (Gjerløff & Jacobsen, 2014, p. 30). I mine analyser af forskningsfeltet i næste kapitel vil jeg udfolde, hvordan diskussioner knyttet til PPR-psykologens arbejde med testning, og testens manglende blik for kontekster, stadig er en aktuell problemstilling. Cyril Burt var den første psykolog, der blev ansat i England i 1913, og han var allerede dengang opmærksom på den individuelle udrednings begrænsninger. I 1921 skrev Burt således, at testning skulle ses som *“the beginning, never the end, of the examination of the child”*, og at testresultater skulle begribes som *“the complex resultant of a thousand intermingling factors”* (Burt citeret i Hearnshaw, 1979, p. 38).

Udviklingen af den psykometriske test var således startskuddet til udviklingen af *en psykometrisk vending* i skolepsykologien. Dette blev ligeledes startskuddet til udviklingen mod en anvendt psykologi i skolen og dermed en egentlig skolepsykologi, der skulle bidrage til at håndtere de udfordringer, som skolen i Danmark og internationalt stod over for i forhold til at fordele børn mellem institutionelle arrangementer. I et historisk perspektiv har skolepsykologers arbejde i Danmark og internationalt primært haft fokus på individuelle børn, hvor udredninger samt individorienterede undersøgelser og interventioner har udgjort deres kerneopgaver. Ved denne samarbejdsform bliver skolepsykologer kaldt ind i skolen som eksperter på børns udvikling og ofte med en gatekeeperfunktion i forhold til ekstra ressourcer og specialpædagogiske foranstaltninger (Fagan, 2002a; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Young & Gaughan, 2010). Selvom denne tilgang gennem skolepsykologiens historie kontinuerligt har været udsat for meget kritik, beskriver flere undersøgelser, at skolepsykologer historisk og aktuelt stadig bruger mest tid på testning af enkelte børn (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Farrell, 2006; Newman et al., 2018; Nordahl, 2018). Ofte rettes kritikken mod forsimplede og individualistiske forståelser af børns vanskeligheder i skolen, hvor kontekstuelle forhold ikke gives meget opmærksomhed i undersøgelser af børn. Gennem skolepsykologiens historiske udvikling er denne kritik forsøgt håndteret ved udviklingen af mere raffinerede teknikker samt kontekstbaserede og dynamiske udredningsmetoder (Bøttcher & Dammeyer, 2023; Lunt & Majors, 2000; Topping et al., 2007). Den psykometriske vending i skolepsykologien er således udviklet for at håndtere de problemstillinger, som PPR blev sat i verden for at løse – problemstillinger, der knytter sig til placeringer af børn i et institutionelt opdelt skolesystem, og hvor problemstillinger i skolen historisk er blevet forstået som iboende i børn, hvilket dermed har fået den betydning, at samarbejdet historisk er blevet rettet mod disse børn. Den udredende samarbejdsform lader dog, også i den internationale litteratur, til at være en tilbagevendende udfordring i skolepsykologien.

Den konsultative vending som håndtering af individualiseringsproblematikker

Individualiserende kritikker og begrænsninger ved psykometrisk udredning bliver ofte fremhævet som begrundelser for udviklingen af de konsultative samarbejdsformer i samarbejdet mellem skolen og PPR, der i de seneste årtier har fået øget opmærksomhed i skolepsykologien (Erchul, 2009; Meyers, 1979; Sheridan &

Kratochwill, 1992). Ifølge Mackay (2013) har Cyril Burt inspireret udviklingen af den konsultative vending i skolepsykologien, da han i sit arbejde for mere end hundrede år siden kombinerede udredning med konsultation. Mackay beskriver Burts tilgang til samarbejde med professionelle i og omkring skolen på følgende måde: *“The consultative approach influenced all aspects of his practice in assessment and intervention, and in shaping policy at school, education authority and national levels”* (2013, p. 41). Den konsultative samarbejdsform har således, siden de første psykologer blev ansat i skolen, været en del af samarbejdet, selvom den først senere er blevet en stor del af det. I litteraturen fremhæves flere betingelser, som er afgørende for udviklingen af de konsultative samarbejdsformer, hvor skolepsykologer i højere grad får en rådgivende funktion over for skolens professionelle. Forhold og betingelser der umiddelbart kan synes at være fjerne fra skolen, men som alligevel er tæt forbundet til skolens udvikling – nemlig 2. Verdenskrig. Jeg vil nu vende blikket mod Gerald Caplan, der ofte fremhæves som grundlæggeren af *‘mental health consultation’*, som inddrages i arbejdet med børn i psykisk mistrivsel (Erchul, 2009; Nugent et al., 2014; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Caplan arbejdede efter 2. Verdenskrigs afslutning i Israel med børn, der havde tilbragt tid i koncentrationslejre, og som derfor var i stærk psykisk mistrivsel. Grundet det store antal af børn i psykisk mistrivsel var der mangel på psykologisk uddannede professionelle, der kunne arbejde med og hjælpe disse børn. Derfor udviklede Caplan en konsultationsform, der kunne håndtere den betingelse, at få professionelle skulle håndtere mange børns psykiske mistrivsel. I sin grundform kan konsultation karakteriseres som en samarbejdsform, hvor en konsulent rådgiver en klient om problemstillinger, som vedkommende har brug for hjælp og rådgivning til at håndtere. I årene efter krigen udviklede Caplan derfor en form for konsultation, hvor konsulenten i stedet arbejder med en *‘konsultant’* om en klients problemstillinger. Den konsultative samarbejdsforms oprindelige to-enighed (*konsulent-klient-relation*) bliver således udvidet til at indeholde endnu et led, så den nu består af henholdsvis en konsulent, en konsultant og en klient (*konsulent-konsultant-klient-relation*). For Caplan betød dette, at han og hans kolleger, i stedet for at arbejde med børnene, rettede deres arbejde mod de professionelle, der skulle arbejde med de børn, der var i psykisk mistrivsel. Denne form for konsultativt samarbejde har haft stor betydning for udviklingen af den konsultative vending i skolepsykologien og organiseringen af samarbejdet mellem skolen og PPR (Erchul, 2009; Nugent et al., 2014; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Den konsultative samarbejdsform er i skolepsykologien flere steder blevet beskrevet som et paradoks, idet forandring hos et barn kræver, at der arbejdes med en voksen (D’Amato et al., 2011; Truscott et al., 2012).

Efter 2. Verdenskrig øgedes befolkningen i USA (et såkaldt *babyboom*), og i kombination med opblomstringen af tanker om at udvikle både et mere progressivt og kvalitetsbaseret uddannelsessystem, blev det tydeligt, at flere børn havde brug for individuel støtte, hvis de skulle klare sig i de almene miljøer (D’Amato et al., 2011, p. 9). For at håndtere disse problemstillinger skulle skolepsykologerne derfor i højere grad samarbejde med de skoleprofessionelle om deres arbejde med de børn, der havde brug for individuel støtte. Dette var forankret i de nye problemstillinger, skolen stod overfor i forhold til at udvikle skolen i både progressive og

kvalitetsbaserede retninger, men samtidig skulle der udvikles individuelle støtteforanstaltninger rettet mod enkeltbørn, hvilket jeg i næste kapitel beskriver som en historisk dualisme mellem det almene og særlige i skolepsykologien.

Den konsultative samarbejdsform kan derudover begrundes med ontologiske og epistemologiske udvidelser af feltet. Som beskrevet i forrige afsnit var forståelser af børns udvikling historisk blevet rettet mod medfødte og iboende potentialer og evner, og udviklingen af de skolepsykologiske tests havde bidraget med at forstå børns udvikling, og på baggrund heraf kunne de bidrage i spørgsmål vedrørende placering af børn i forskellige institutionelle arrangementer. Efter 2. Verdenskrig og i de følgende årtier udvikledes der i skolepsykologien nybrud i teoretiske forståelser af og tilgange til både børns udvikling og problemstillinger i og omkring skolen. I stedet for primært at begribe børns udvikling og skolevanskeligheder som et resultat af medfødte potentialer og evner blev opmærksomheden i højere grad rettet mod miljøet omkring børnene og de forskellige kontekster (hjem, skole og lokalmiljø), de levede deres liv i og på tværs af. Dette betød, at sociale forhold blev givet større betydning for børns udvikling, da forældres, læreres og andre børns indflydelse på børns udvikling og skolevanskeligheder i højere grad blev inddraget. I skolepsykologisk forskning i USA bliver, udover Caplan, Bronfenbrenners (1979) økologiske tilgang til udviklingspsykologi ofte fremhævet som indflydelsesrig og som et argument for at inddrage og udforske de forskellige kontekster og subjekter, som børns udvikling og skolevanskeligheder udspiller sig i samspil med (Johnson, 1994; Meyers et al., 2015; O'Farrell & Kinsella, 2018; Shahidullah, 2019). Disse ontologiske og epistemologiske udvidelser var samtidig med til at intensivere diskussionerne om samarbejdet mellem skoleprofessionelle og skolepsykologer, der stadig primært tog udgangspunkt i testningen på trods af den kritik, der allerede på dette tidspunkt var blevet fremhævet i mange år. Det blev i stedet fremhævet, at man ved de konsultative samarbejdsformer kunne inddrage de kontekstuelle forhold, som den mere testorienterede tilgang ikke på samme måde kunne få greb om. I 1978 skriver og redigerer Gillham (1978) *Reconstructing Educational Psychology*, der kritiserer testningsparadigmets kontinuerlige dominans i skolepsykologien, og i stedet efterspørges der, at skolepsykologien genopbygges på nye tilgange i samarbejdet mellem skolen og PPR, hvor fokuset i højere grad rettes mod konteksterne omkring børnene. I 1999 udgiver tidsskriftet *Educational Psychology Practice* et særligt temanummer, hvori forfatterne fra 1978 bliver bedt om at forholde sig til, hvor langt udviklingen af skolepsykologien er nået på 21-året for udgivelsen. Ifølge Boyle og Lauchlan (2009) blev der ikke præsenteret opløftende resultater, idet skolepsykologers arbejde stort set ikke havde ændret sig, da de stadig primært arbejdede med testning og med en gatekeeperrolle for tildeling af specialpædagogiske ressourcer til børn. I de seneste årtier har inklusionsagendaer og bevægelser mod at arbejde mere forebyggende og med tidlige indsatser på tværs af lande bidraget til intensiveringen af udviklinger af de konsultative samarbejdsformer mellem skolen og PPR (Newman et al., 2018; Young & Gaughan, 2010). Som det vil blive præsenteret senere i dette kapitel, er det

konsultative samarbejde i den internationale litteratur ofte organiseret efter modeller med definerede rammesætninger for dets udfoldelse.

Fra skolepsykologiske kontorer til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

”Det bærende princip for den skolepsykologiske virksomhed er samarbejdet mellem lærere, forældre og skolepsykologer.”

(Harald Torpe, skolepsykolog i Folkeskolen, 1951)

Således udtalte skolepsykologen Harald Torpe til Fagbladet Folkeskolen i 1951 om skolepsykologers arbejde i skolen. Som det allerede fremgår af dette kapitel, tager samarbejde mellem skolen og PPR ofte udgangspunkt i de historiske og samfundsmæssige problemstillinger, der er forbundet med at fordele børn mellem flere institutionelle arrangementer. Denne tilgang er, siden de første skolepsykologer blev ansat, kontinuerligt blevet kritiseret for at bygge på forsimplede forståelser og for ikke at inddrage kontekstuelle forhold vedrørende børns vanskeligheder i skolen. Netop kritikken af testning og ambitioner om at udvikle mere kontekstuelle forståelser af børns skolevanskeligheder har historisk været et dilemma i skolepsykologien, som har bidraget til udviklingen af nye organiseringer af samarbejdet mellem skolen og PPR. I forrige afsnit blev dette udfoldet i en international sammenhæng. I dette afsnit vendes blikket mod udviklingen i Danmark, og hvilke betingelser der bidrog til udviklingen af, at de skolepsykologiske kontorer blev til *Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR)* med intentioner om, at de konsultative samarbejdsformer skulle blive de dominerende.

På Frederiksberg blev Henning Meyer i 1934 ansat som den første skolepsykolog i Skandinavien, og i fembindsværket *Dansk skolehistorie* beskrives det, hvordan hans arbejde var rettet mod at måle børns faglige udvikling og bistå skoler i spørgsmål vedrørende børns skoleinstitutionelle tilknytning, samt hvordan en del af hans arbejdsopgaver handlede om at holde foredrag for lærere om deres undervisning af elever med forskellige forudsætninger (Gjerløff et al., 2014, p. 246). Meyers arbejde blev beskrevet i Fagbladet Folkeskolen, ligesom han selv skrev artikler til bladet. I en udgivelse fra 1951 beskrives det, at Meyer i 1930'erne ligeledes var en del af *'Udvalget for skolepsykologiske undersøgelser'*, hvor repræsentanter fra forskellige professionelle foreninger som Danmarks Lærerforening, Pædagogisk Selskab, skoledirektører, kommunelærere og statistikere arbejdede på at udvikle en dansk version af Binet-testen og på at udvikle standpunktsprøver (Folkeskolen, 1951). I slutningen af 1930'erne var der kun få skolepsykologer i Danmark, men efter 2. Verdenskrig blev der ansat flere på tværs af landet. Dette blev begrundet med, at flere børn blev henvist til særklasserne, og der var derfor brug for flere vurderinger af børn. Flere både lærere og psykologer var allerede dengang skeptiske over for, hvordan den anvendte psykologi ved testningen blev en stadig større del af skolen. En skolepsykolog accentuerede diskussionen om forholdet mellem medfødte egenskaber og miljøets betydning og kritiserede i *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* i 1942 testningens standardbasering og generaliserede tilgang med argumentet om, at den samme test ikke både kunne anvendes på arbejderbarnet, fiskerdrengen og

direktørsønnen (Gjerløff et al., 2014, p. 250). I stedet fremhævede skolepsykologen, at intelligensprøverne måtte suppleres af observationer af barnet. Individualiseringsproblematikkerne ved den psykometriske test bliver i denne periode ligeledes kritiseret flere andre steder, og på baggrund heraf kommer den i de følgende årtier til at fylde mindre i skolepsykologernes arbejde. Ifølge daværende professor ved Danmarks Lærerhøjskole (senere DPU), Kaj Spelling, bliver skolepsykologernes opgaver i 1960'erne "*skubbet fra det mere individuelle til det mere sociale arbejde*". I stedet for primært at arbejde med testning skulle skolepsykologerne arbejde mere i klasserummene, da de skulle bistå lærerne i deres arbejde og rette et større fokus mod de sociale forhold omkring barnet. For at håndtere denne omstilling forsøgte man fra 1965 flere steder med at ansætte socialrådgivere og kliniske psykologer på det, der nu blev kaldt de skolepsykologiske kontorer (Gjerløff et al., 2014, p. 250). Ifølge historikere stod det dog i slutningen af 1960'erne klart, at ambitionerne om at sænke antallet af børn, der blev segregeret til specialpædagogiske institutionelle arrangementer, stadig var en problemstilling, idet 9,8 procent af børnene var segregeret til specialpædagogiske institutioner. Denne problemstilling blev også debatteret i Fagbladet Folkeskolen, hvor to forskere i 1971 skrev, at "*måske skal skolen korrigeres – ikke kun barnet*" (Gjerløff et al., 2014, p. 250). Ifølge Gjerløff et al. (2014) faldt antallet af tests af børn i skolen i de følgende år, ligesom skolepsykologernes funktioner som eksterne eksperter og rådgivere i skolen blev suppleret af nye professionelle, da læsevejledere, konsulenter og socialrådgivere ved forsøgsordninger blev tilknyttet flere skoler. Det var også i 1970'erne, at skolepsykologernes forvaltningsmæssige tilknytning blev flyttet til kommunerne, og den videre udvikling af deres arbejde blev derfor kommunernes ansvar. Dette betød, at der blev etableret flere skolepsykologiske kontorer i Danmark, der bestod af både skolepsykologer, kliniske psykologer, socialrådgivere og specialpædagogiske konsulenter (Coninck-Smith et al., 2015, p. 347). Denne tværprofessionelle udvikling var samtidig medvirkende til, at de skolepsykologiske kontorer i 1980'erne blev omdøbt til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), som mange kommuner stadig omtaler denne enhed i dag, om end flere kommuner ligeledes omdøber PPR-enhederne. I 1980'erne forstærkedes fokuset på PPR's rådgivende og forebyggende funktioner i skolerne, og som i det internationale forskningsfelt betones et forøget fokus på kontekstuelle forholds betydninger for børns udvikling og problemstillinger i skolen. Hvor vurderinger og kategoriseringer tidligere havde været et stort omdrejningspunkt for samarbejdet mellem skolen og PPR, udvikledes der i 1980'erne i stedet et fokus på at 'afkategorisere' forståelser af børn og deres problemstillinger i skolen. Dette blev begrundet med, at kontekstuelle forhold som samfundets og institutioners strukturer og systemer blev fremhævet som afgørende for udviklingen af børns problemstillinger i skolen. Coninck-Smith et al. har i *Dansk skolehistorie* fremhævet, at det på det tidspunkt blev fremhævet flere steder, at børns problemstillinger i skolen derfor ikke i så stor en grad skulle begribes som iboende i dem eller som "*individuelle patologier*", som hidtil havde præget feltet (Coninck-Smith et al., 2015, p. 348). Ambitionerne om og opfordringerne til i højere grad at rette fokuset mod konteksterne omkring børn, når der arbejdes med at håndtere deres problemstillinger i skolen, kan også

udledes af ministerielle dokumenter. I 1987 udgav Undervisningsministeriet således en betænkning, hvori der opfordredes til, at børns specialpædagogiske støtte ikke længere skulle forudsætte særlige individrettede undersøgelser eller kategoriseringer (Undervisningsministeriet, 1987). Ifølge Appel og Coninck-Smith (2017) bidrog forsøget på at fjerne den udbredte brug af vurderinger og kategoriseringer af børns udvikling og skolevanskeligheder dog til, at nye og ikke-formaliserede betegnelser som fx *"bimmerbørn"*, *"gardinbørn"* og *"radarbørn"* udvikledes til at kategorisere de børn, der havde bekymrende adfærd i skolen.

Flere steder beskrives det, at PPR's samarbejde med skolen udvikles op gennem 1980'erne fra primært at være organiseret omkring testning til i højere grad at tage udgangspunkt i den konsultative samarbejdsform. I 1983 udgiver Undervisningsministeriet betænkningen *Om en eventuelt ændret organisation af den skolepsykologiske rådgivning* (Undervisningsministeriet, 1983), der indeholder analyser af det skolepsykologiske arbejde i skolen, og hvor det ekspliciteres, at der særligt er fokus på udviklingsmuligheder i feltet. Af betænkningen fremgår det, at samarbejdet mellem skolen og PPR ofte er organiseret omkring konsultation, og det fremhæves, at inddragelse af kontekstuelle forhold omkring børns problemstillinger i skolen bør være en central del af arbejdet. Af den ministerielle betænkning fremgår det, at:

"Børns behov for bistand kan ikke betragtes isoleret i forhold til det enkelte barn, men har sammenhæng med familien, skolen og samfundet. En vurdering af behovet må tage udgangspunkt i den konkrete anmodning om hjælp, men behovet kan vise sig at antage andre former, når forholdene bliver undersøgt nærmere." (Undervisningsministeriet, 1983, p. 28)

Af citatet kan det således udledes, at børns problemstillinger i højere grad må begribes i de kontekster og sammenhænge, de udvikles i og omkring, og det betones samtidig, at børns problemstillinger og behov for bistand må undersøges og vurderes i de konkrete og specifikke sager. I betænkningen beskrives det i forlængelse heraf, at arbejdet med testning derfor må suppleres med observationer af og samtaler med skolens professionelle, forældrene og børnene. Betænkningen indeholder derudover beskrivelser af, hvordan det daværende konsultative samarbejde mellem skolen og PPR blev organiseret:

"En betydelig del af virksomheden har karakter af pædagogisk-psykologisk rådgivning, uden at der iværksættes en formel sagsbehandling. Skolepsykologen bliver på skolen kontaktet af lærere, der redegør for et problem og beder om råd. På grundlag heraf – og efter f.eks. at have overværet undervisningen – stiller skolepsykologen forslag til løsning af problemet." (Undervisningsministeriet, 1983, p. 36)

Som det fremgår af betænkningen, blæser der konsultative vinde over samarbejdet mellem skolen og PPR i 1980'erne. De PPR-professionelles konsultative arbejde i skolen knyttes i betænkningen til udviklingen af specialpædagogisk undervisning, til skoleudvikling, til deltagelse i lærerrådsmøder og til forældresamarbejde

om, hvad der beskrives som *"rådgivende virksomhed i pædagogisk-psykologiske, socialpsykologiske og udviklingspsykologiske spørgsmål"* (Undervisningsministeriet, 1983, p. 42).

De ontologiske og epistemologiske udvidelser i forståelser af børns udvikling og problemstillinger i skolen, og hvordan der udvikles viden om dem, kan ligeledes udledes af betænkningen fra 1983, da det fremgår, at det konsultative samarbejde med skolens professionelle ikke kun skal være rettet mod enkelte børn, da problemstillinger også udvikles på baggrund af sociale samspil mellem elever eller mellem lærere og elever. For at udvikle viden om disse samspil fremgår det, at de skolepsykologiske opgaver bør indeholde observationer af *"undervisning og samspil"*, hvorfra de i samarbejde med lærere og eventuelt elever kan udvikle mulige håndteringer. I endnu en betænkning fra 1987 bliver det ligeledes fremhævet, at det konsultative samarbejde også kan rettes mod hele klasser (Undervisningsministeriet, 1987). Selvom flere af Undervisningsministeriets betænkninger fra 1980'erne fremhæver, at samarbejdet mellem skolen og PPR er i bevægelse mod mere kontekstuelle forståelser og håndteringer af børns problemstillinger i skolen, er beskrivelserne af udviklingen ikke entydig. Der beskrives således også i 1980'erne flere udfordringer forbundet med at udvikle samarbejdet mellem skolen og PPR og med at overskride den historiske centrering om testningen og vurderinger af børns placeringer i skolens institutionelle arrangementer. Af betænkningen fra 1987 fremgår det fx, at antallet af børn, der var blevet henvist til specialpædagogisk undervisning fra 1955 til 1980, var næsten tredoblet (Undervisningsministeriet, 1987). Strand (2005) beskriver PPR-psykologers arbejde i 1980'erne, og her fremgår det, at forståelser af problemstillinger i skolen var præget af en mangel- og problemorienteret tænkning, hvor fokus var på testning af børn uden blik for kontekster, læringsmiljøer eller de skoleprofessionelles udviklingsbetingelser i klasserne.

I 1990'erne løste PPR mange forskellige opgaver i skolen i både de almene og specialpædagogiske institutioner. Tankerne om at udvikle en mere inkluderende skole var ikke nye, men de blev officielt accentueret ved Danmarks underskrivelse af Salamanca-erklæringen i 1994. I skolerne betød det øgede fokus på inklusion, at flere børns *"uroilige adfærd og manglende koncentration"* var en udfordring at håndtere indenfor rammerne af den almene skole (Coninck-Smith et al., 2015, p. 358). Efter årtusindeskiftet blev neurologiske forstyrrelser som ADHD og autismspektrumforstyrrelser inddraget som nye årsagsforklaringer af børns problemstillinger i skolen. Coninck-Smith et al. (2015) har beskrevet, hvordan lærerne oplevede, at disse børn forstyrrede undervisningen, og at de havde brug for nogle faste strukturer og rammer i klasserne, som de skoleprofessionelle ikke oplevede at have betingelserne for at kunne tilbyde. Med PPR's konsultative rådgivning til både lærere og forældre arbejdedes der på, at børn, som var blevet tildelt en diagnose, forblev i de almene skoler, men alligevel blev en stor andel henvist til specialpædagogiske institutioner. Denne udvikling bidrog således til, at diagnoser blev endnu en måde at kategorisere børns udvikling og skolevanskeligheder på, der ofte fik afgørende betydning for, hvor de blev placeret i skolesystemet. Kjær et al. (2020) har vist, hvordan der i dag

ligesom i 1980'erne er udviklet ikke-formaliserede kategoriseringer, som stadig inddrages som beskrivelser af børns problemstillinger, hvilket de beskriver som skyggekatégorier til de formaliserede diagnoser som ADHD. Denne udvikling bidrog til, at samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle igen blev rettet mod individuelle børns udvikling og skolevanskeligheder, da disse vurderinger ofte blev afgørende for, hvilke former for ressourcer der kunne tilbydes et barn (Coninck-Smith et al., 2015, pp. 358-360). Dette er i forskningen beskrevet som, at nogle børn *"ønsker sig"* en diagnose, da det dermed kan udløse ressourcer til at arbejde med deres problemstillinger i skolen (Røn Larsen, 2016). Denne udvikling betød, at de PPR-professionelle brugte meget tid på at udarbejde individuelle pædagogisk psykologiske vurderinger (PPV), der skulle bidrage med at afklare, om et barn fx skulle indstilles til psykiatrien med henblik på diagnostisk udredning, og hvorvidt barnet kunne forblive i de almene institutionelle arrangementer. Arbejdet med individuel udredning, med henblik på at vurdere børns uddannelsesmæssige behov for støtte, er ligeledes en udvikling, der kan udledes på tværs af lande. Dette er i forskningen blevet fremhævet som, at skolepsykologen har en gatekeeper rolle for ekstra ressourcer (C.-H. P. Fan et al., 2016; Young & Gaughan, 2010), hvilket er en rolle, som PPR-psykologerne i mange år har arbejdet for at overskride. I år 2000 udgav Undervisningsministeriet en vejledning til PPR's arbejde i skolerne, hvor der blev opfordret til, at PPR's konsultative arbejde både skulle rettes mod *"børn med særlige behov"* i den almene skole og mod at udvikle en *"rummelig og hensyntagende skole for alle"* (Undervisningsministeriet, 2000, p. 6). Dette blev i 2003 af den daværende formand for Pædagogisk Psykologisk forening, Bjarne Nielsen (2003) beskrevet som PPR's *"2-bensstrategi"*, hvor indsatser både skal rettes mod enkeltbørn og grupper, institutioner og systemer. PPR's arbejde forstået som en 2-bensstrategi udfoldes yderligere i næste kapitel.

I 2001 skriver Rasmussen om nødvendigheden af, at samarbejdet mellem skolen og PPR overskrider den historiske tradition med at individualisere forståelser af børns problemstillinger i skolen adskilt fra de kontekster, de udvikles i. Ifølge Rasmussen må der i stedet udvikles andre forståelser af børns problemstillinger i skolen, der inddrager konkrete betingelser i skolen, og hvor samarbejdet tager udgangspunkt i *"udviklingen af det enkelte barn – i fællesskab med andre"* (Rasmussen, 2001, p. 282). Arbejdet med børns vanskeligheder i skolen gennem et fokus på udviklingen af børns fællesskaber er en pointe, der siden er blevet fremhævet flere steder (Højholt, 2011; Kousholt & Testmann, 2017; Schwartz, 2019; Testmann, 2018), og som vil blive inddraget og analyseret i mine analyser af forskningsfeltet og mit empiriske materiale. Ifølge Rasmussen (2001) er omstændige indstillingsprocedurer til PPR dog en barriere for samarbejdet mellem skolen og PPR, da der ofte går lang tid, inden de PPR-professionelle kan komme ud på skolerne. Omkring årtusindeskiftet er der derfor, ifølge Rasmussen, flere PPR-enheder i Danmark, der arbejder med at udvikle procedurer for, hvordan skolerne får adgang til PPR, så det konsultative samarbejde mellem skolen og PPR kan indledes, inden den traditionelle og ofte langstrakte sagsbehandling initieres. I 2012 ændrede den daværende regering de lovgivningsmæssige betingelser for børns specialpædagogiske støtte. Med denne lovgivning blev henvisninger til

specialpædagogiske institutioner rammesat til børn, der havde behov for støtte i mere end 9 timers undervisning om ugen. Det blev et offentligt erklæret mål, at 96 procent af alle børn skulle inkluderes i den almene skole. Coninck-Smith beskriver, at denne udvikling pressede de skoleprofessionelle, da de oplevede ikke at have de fornødne ressourcer eller kompetencer, og de efterspurgte derfor hjælp til at udvikle en mere inkluderende skole (Coninck-Smith et al., 2015, p. 366). Dette betød, at de PPR-professionelle i højere grad end tidligere skulle samarbejde med de skoleprofessionelle om at udvikle skoler, så flere børn, der før ville være blevet segregeret til specialpædagogiske institutioner, i stedet skulle gå i den almene folkeskole. Ud fra denne historiske analyse kan det tilføjes, at dette er en udvikling, som PPR flere gange gennem skolepsykologiens historie har skullet bidrage med at håndtere, og som stadig er omdrejningspunktet for en stor del af deres arbejde på skolerne.

Den praksisnære vending i skolepsykologien – aktuelle perspektiver

Jeg har i dette kapitel indtil nu beskrevet, hvordan skolens udvikling og forståelser af problemstillinger i skolen har bidraget til skolepsykologiens udvikling af psykometriske og konsultative vendinger i samarbejdet mellem skolen og PPR. I de kommende afsnit vil jeg vise, hvordan denne udvikling har ført til bestræbelserne for at udvikle de praksisnære samarbejdsformer, som er det centrale omdrejningspunkt i denne afhandling.

Vendes blikket mod aktuell skolepsykologi i en international sammenhæng, udleder jeg, at der ligesom i Danmark er bevægelser rettet mod at flytte samarbejdet mellem PPR-psykologer og skolens professionelle tættere på skolen og ud i klasselokalerne, og at samarbejdet i højere grad rettes mod alle børn i almene institutionelle arrangementer (Edwards et al., 2007; Jimerson et al., 2016; Kousholt, 2021; Squires & Farrell, 2007). I USA har historiske strømninger rettet mod at udvikle objektive og 'evidensbaserede' metoder udgjort et stort forskningsområde i skolepsykologien siden dens begyndelse i starten af det 20. århundrede (D'Amato et al., 2011). National Association of School Psychologists (NASP) er en national og indflydelsesrig fagforening for skolepsykologer i USA, og de har udviklet en praksismodel for deres medlemmers arbejde (NASP, 2010). Af praksismodellen fremgår det, at data-baserede beslutninger og evidensbaseret skal gennemtrænge alle aspekter af skolepsykologers arbejde med både udredning, konsultation og udvikling og implementering af interventioner i skolen. Disse bestræbelser mod at arbejde med evidensbaserede metoder har gennem skolepsykologien i USA bidraget med udviklingen af mange forskellige modeller for både udredende og konsultative samarbejdsformer (Bellinger et al., 2016; Eagle et al., 2015; Gravois, 2012; Reinke et al., 2011; Wong et al., 2018). Som jeg tidligere har beskrevet i dette afsnit, har PPR-professionelles arbejde på tværs af lande historisk været spændt ud mellem på den ene side at arbejde udredende og intervenerende med enkelte børn, men samtidig er andre arbejdsopgaver rettet mod at udvikle de almene institutionelle arrangementer. I USA har testningen ligeledes op igennem historien udgjort skolepsykologers primære arbejdsopgave, men der er, som beskrevet i forrige afsnit, også i løbet af de seneste årtier blæst konsultative vinde. Ifølge Little (2013)

er fællesnævneren for disse samarbejdsformer, at de ofte er baseret på en "wait-to-fail"-model, hvor samarbejdet først indledes, når barnet har udviklet omfattende problemstillinger. I løbet af de seneste årtier er der derfor i USA udviklet et større fokus på forebyggelse og tidlige indsatser (Averill & Rinaldi, 2013; Ingraham et al., 2016; Newman, Barrett, et al., 2015), hvilket samtidig er en udvikling, der går på tværs af lande (Kousholt, 2021). I USA er dette blandt andet håndteret ved udviklingen af *Response to Intervention (RTI)*, der ifølge flere forskere har transformeret skolepsykologers arbejdsopgaver i skolen (Eagle et al., 2015; C. Fan et al., 2016; Little, 2013; Little et al., 2017; Newman et al., 2018; Pullen & Kennedy, 2018). RTI bliver karakteriseret som et *Multi-Tiered System of Supports (MTSS)*, hvor samarbejdet mellem skolen og skolepsykologer/konsulenter organiseres på forskellige niveauer i og omkring klasserne (MTSS og RTI arbejdes der også med i andre lande som fx Canada (McIntosh et al., 2011), Australien (Hempenstall, 2012) og Singapore (Chong et al., 2013)). RTI er en model, der er implementeret i flere stater og på mange skoler fra *preschool* til *high school*-niveau på tværs af USA (D'Amato et al., 2011), og det er en metode til at arbejde primært med børns faglige udvikling inden for rammerne af de almene institutioner. Det RTI-baserede samarbejde mellem skolen og PPR er dog i de senere år også rettet mod børns adfærd og sociale- og emotionelle udvikling (Jimerson et al., 2016). I RTI samarbejder skolepsykologer og skoleprofessionelle forebyggende om at udrede og monitorere den faglige udvikling hos alle børn i en klasse. Når et barn ikke følger den forventelige faglige udvikling, kan der igangsættes forskellige former for interventioner, der er niveauinddelte. Første niveau foregår i klassen, hvor undervisningen tilrettelægges efter børnenes fælles og forskellige behov. Hvis første niveau ikke bidrager med den forventede udvikling, iværksættes interventioner på andet niveau, hvor børn inddeles i mindre grupper, og hvor undervisningen i højere grad tilrettelægges efter deres specifikke vanskeligheder. Hvis dette ikke medfører faglig udvikling, etableres et tredje niveau, hvor børn – ofte kategoriseret som *at risk* – bruger dele af deres skoledag i små grupper eller ved individuel undervisning. Selvom et barn er på niveau 3, er det stadig tilknyttet den almene klasse (Jimerson et al., 2016; Pullen & Kennedy, 2018). Ifølge Fagan har RTI ændret skolepsykologers arbejde på skolerne, og i forhold til denne afhandlings fokus har det ændret organiseringerne af samarbejdet mellem skolens professionelle, så skolepsykologerne er mere med i klasselokalet:

"With an opportunity for role expansion, RTI offers a challenge to the field of school psychology. Almost from the origins of school psychological services, there have been pleas for less time spent in assessment and more time with interventions. RTI is an opportunity for directing our services toward alternative assessments [and] more interventions." (Fagan citeret i Little, 2013)

Som det fremgår af mine historiske analyser, har det gennem skolepsykologiens historiske udvikling været en tilbagevendende problemstilling, hvordan og hvor meget skolepsykologers udredningsarbejde skulle fylde i deres arbejde på skolerne, ligesom det kontinuerligt er blevet diskuteret, hvordan kontekstuelle forhold i højere grad kan inddrages. Ifølge Fagan bliver denne problemstilling ved implementeringen af RTI håndteret, ved at

skolepsykologer ikke nødvendigvis skal arbejde mindre med udredning, men de skal i stedet gøre det på nye og alternative måder. Forskning i RTI fremhæver, at både de udredende og konsultative arbejdsopgaver i højere grad bliver udført i samarbejde med skolens professionelle (Knotek, 2005; Little, 2013). Dette indebærer samarbejde om at monitorere og analysere børns faglige udvikling, og hvornår det vurderes, at der skal igangsættes interventioner, samt at udvikle og implementere disse interventioner på forskellige niveauer. Skolepsykologerne støtter de skoleprofessionelle i arbejdet med at udrede og udvikle interventioner, og de guider dem i, hvordan konkrete interventioner kan implementeres i klasselokalet (Eagle et al., 2015). Reschly og Coolong-Chaffin (2016) beskriver, at RTI er en måde at inddrage kontekstuelle forhold på i samarbejdet om at håndtere problemstillinger i skolen, da det forbinder det udredende arbejde med udviklingen af konkrete interventioner i de kontekster, hvori børn lærer og udvikler sig. I næste kapitel vil jeg udfolde, hvordan der er forsket i RTI-baserede samarbejdsforløb. Som det vil fremgå, lader det til, at de udfordringer og barrierer, der fremhæves i forskning i RTI-baserede samarbejdsforløb, er tæt forbundet til de problemstillinger, der historisk har præget samarbejdet mellem skolen og PPR på tværs af lande.

Den praksisnære vending i Danmark - Kontekst som kontinuerlig bestræbelse

Som i den internationale litteratur synes der også i Danmark at være tendenser rettet mod, at samarbejdet mellem skolen og PPR i højere grad flyttes ud i klasselokalerne, hvor de PPR-professionelle skal støtte de skoleprofessionelles arbejde med at udvikle en inkluderende skole, hvor børn trives, lærer og udvikles. Denne omstilling er blandt andet beskrevet som, at PPR er i et paradigmeskifte (DPU, 2022). Ambitionen med at flytte samarbejdet ud i klasserne er ikke nytænkning, men den er blevet fremhævet flere steder, siden de første skolepsykologer blev ansat i skolen for mere end hundrede år siden. En del af de første skolepsykologers arbejde tog udgangspunkt i klasserne, ligesom det af Undervisningsministeriets betænkning fra 1987 fremgår, at PPR i højere grad *"udfører en del af sit arbejde i klassen og i samarbejde med læreren beskæftiger sig med at finde løsninger på problemer, der opstår i den enkelte elevs møde med skolen"* (Undervisningsministeriet, 1987, p. 31). I betænkningen fremhæves det, at arbejdet i klasselokalet vil gøre det muligt at arbejde med *"det omgivende miljø"*, og at det kan bidrage til, at flere børn kan blive i de almene skoler. I starten af dette årtusinde arbejdede flere af landets PPR-enheder med at udvikle samarbejdet mellem skole og PPR, så det test- og individorienterede arbejde ville fylde mindre. Som jeg tidligere har vist, lader dette til at være en tilbagevendende problemstilling i skolepsykologien, og igen fremhæves udviklingen af mere komplekse, helhedsorienterede og kontekstuelle tilgange til og forståelser af børn og problemstillinger i skolen som løsningen. I 2002 kritiserer PPR-psykologen Hansen endnu en gang PPR-psykologers overvejende test- og individorienterede tilgang i deres arbejde i skolen. Ifølge Hansen (2002a, 2002b) må denne tilgang suppleres af mere komplekse forståelser, der kalder på en anden form for samarbejde mellem skolen og PPR, da der flere steder på skolerne er en opfattelse af, at PPR's indsats ikke bidrager til at håndtere de problemstillinger, de skoleprofessionelle står med. Hansen efterspørger i stedet et samarbejde, der flyttes tættere på de

skoleprofessionelles praksisser. Ifølge Hansen efterspørger skolerne oftere hjælp fra PPR til at håndtere de børn, der tidligere ville være blevet segregeret til specialpædagogiske institutionelle arrangementer, men som nu i stedet skal modtage undervisning i de almene miljøer. Hansen beskriver, at de skoleprofessionelle for at håndtere disse udfordringer derfor efterspørger, at de PPR-professionelle kommer tættere på deres daglige arbejde i skolen:

”Det er vores erfaring, at hvis man bredt spørger skolerne, hvad de ønsker mere af omkring psykologbetjeningen, så er det, at psykologen har flere timer på skolen, og at vedkommende deltager mere i det daglige arbejde på skolen og hjælper til med at løse problemerne, og at flere elever bliver undersøgt.” (Hansen, 2002a, p. 8)

Som det fremgår af citatet, efterspørger de skoleprofessionelle også i Danmark på det tidspunkt, at PPR kommer tættere på deres hverdagsliv i skolen, men de ønsker samtidig, at flere børn bliver udredt. Ifølge Hansen må PPR-psykologerne derfor forlade eller begrænse den gamle ekspertrolle og finde nye roller, og i stedet må samarbejdet have større fokus på kontekstuelle forhold i skolen, hvor skoleudvikling, udvikling af skolens rummelighed, professionelles udvikling, samarbejdsforhold og relationelle aspekter bliver en større del af samarbejdet, således *”at skolen i bredeste forstand bliver mere kompetent og bevidst om sit totale læringsmiljø”* (Hansen, 2002b, p. 15). Samtidig med at de PPR-professionelle skal forlade den gamle ekspertrolle, oplever de, ifølge Hansen, at der på skolerne er et forøget ønske om og behov for, at de arbejder med udredning af enkeltbørn. Det betyder, at de PPR-professionelle bruger mange ressourcer på at udarbejde individrettede PPV'er, som dermed får den betydning, at de kan være mindre i klasserne (Hansen, 2002a, 2002b). I mine analyser af forskningsfeltet, der præsenteres i næste kapitel, beskriver og udfolder jeg dette som, at de forskellige samarbejdsformer udgør gensidige betingelser for hinanden.

Den konsultative samarbejdsform og udfordringerne, der er forbundet med at inddrage kontekstuelle forståelser og forhold vedrørende børns udvikling og skolevanskeligheder, fremhæves som afgørende for det, der kan beskrives som en praksisnær vending i skolepsykologien i en dansk sammenhæng, hvor samarbejdet mellem skolen og PPR i højere grad flyttes ud i klasserummet. Vendes blikket mod skolens professionelle, oplever nogle lærere og pædagoger ikke det konsultative samarbejde som relevant og handlingsrettet i forhold til at håndtere problemstillinger i skolen. Flere lærere og pædagoger oplever at stå alene med inklusionsarbejdet og ansvaret for at håndtere problemstillinger i klassen, når samarbejdet udfolder sig ved mødeaktivitet langt væk fra skolens professionelle og børns hverdagsliv (Mardahl & Schwartz, 2017). Det bliver således op til lærerne og pædagogerne at overføre viden udviklet ved møderne til deres arbejde i klasserne (Jensen & Tornelund, 2018; Majgaard, 2011; Mardahl-Hansen, 2019a; Morin, 2021). Derudover udtrykker nogle lærere og pædagoger, at de ikke finder samarbejdet relevant, da de ofte forlader de konsultative møder med en oplevelse af at have fået ekstra arbejdsopgaver fra PPR-professionelle, der ikke har kendskab til deres konkrete praksis (H. W. Nielsen, 2014; Tanggaard, 2018). Til trods for at den konsultative tilgang er udviklet for

at styrke støtten til børn i vanskeligheder i skolen og for at overskride individualiseringsproblematikker ved den udredende samarbejdsform, peger forskning i Danmark også på, at samarbejdet stadig centrerer om individualiserede forståelser af børns problemstillinger i skolen (Hansen et al., 2020). Hvor de individualiserede problemforståelser i testningen ofte bliver rettet mod enkelte børn, isoleret fra de kontekster, de lever deres liv i og på tværs af, forskydes individualiseringen i de konsultative tilgange til skolens og PPR's professionelle, til skoleledere og forældrene. Ved den konsultative samarbejdsform arbejdes der i højere grad med de voksne omkring børn, der er i vanskeligheder i skolen, hvilket flere steder har medført, at de individorienterede problemforståelser rettes mod fx læreres fejlsyn på børn, deres modstand mod forandring eller forældres manglende kompetencer (Højholt & Kousholt, 2018b; Mardahl-Hansen, 2019b; Nissen, 2009). Dette underbygges i debatter om PPR's arbejde i skolen, da formanden for Pædagogisk Psykologisk Forening, Jette Lentz, i 2021 udtaler til Fagbladet Folkeskolen, at *"når det kommer til stykket, fokuserer man ofte på, hvad der er galt med eleven, familien eller lærerne. I stedet skal man se på konteksten omkring eleven"* (Folkeskolen, 1.februar 2021). Som det fremgår af mine analyser af skolepsykologiens udvikling, er det netop en omstridt historisk og aktuel diskussion, hvordan kontekstuelle forståelser og håndteringer af børns skolevanskeligheder udvikles og inddrages i samarbejdet mellem skolen og PPR.

Det er således i dette spændingsfelt og ud fra disse historiske og aktuelle problemstillinger, at de praksisnære samarbejdsformer mellem skolen og PPR tager deres afsæt. Disse samarbejdsformer kan begribes som endnu et forsøg på at udvikle samarbejdet mellem skolen og PPR i en kontekstuel retning. I de praksisnære samarbejdsformer er ambitionen at udvikle former for tværprofessionelt samarbejde, der ikke i lige så høj grad er centreret omkring mødeaktiviteter. I stedet er ambitionen i højere grad at flytte samarbejdet ud i klasselokalerne, hvor PPR-professionelle går med skolens professionelle og aktivt deltager i håndteringen af pædagogisk psykologiske problemstillinger, og hvor fokuset i højere grad rettes mod børns fællesskaber. Flere PPR-enheder forskellige steder i landet arbejder i disse år med at udvikle deres samarbejdspraksis med lærere og pædagoger i skolen, så den flyttes tættere på børns og skolens professionelle hverdagsliv i skolen, og hvor der samarbejdes om planlægning, udførelse og evaluering af interventioner i klasselokalerne² (Andersen & Okholm, 2017; Broegaard & Rasmussen, 2009; Hedegaard Hansen, 2018; Hedegaard et al., 2018; Jensen & Tornelund, 2018). Den praksisnære tilgang er i en dansk sammenhæng ofte inspireret af principper fra co-teaching, hvor flere professionelle går med ud i klasserummet og i fællesskab samarbejder om at afprøve og udvikle nye og konkrete handlemuligheder for skolens professionelle (Andersen & Okholm, 2017). Inden for

² Denne udvikling er dog ikke entydig. Undervejs i mit arbejde har jeg været i kontakt med mange PPR-enheder, der arbejder med at udvikle praksisnære samarbejdsformer, men jeg har også oplevet nogle, som ikke umiddelbart synes at arbejde med denne udvikling. Jeg talte fx med en lærer fra en skole, hvor de samarbejdede en del med PPR, og efter at jeg havde fortalt om mit forskningsprojekt sagde hun, at de *"virkelig gerne ville prøve det der praksisnærhed på deres skole"*, da samarbejdet med PPR fra hendes perspektiv altid var organiseret omkring udredning af eller konsultation om et enkelt barn.

den konsultative samarbejdsform er det blevet diskuteret, hvor afgørende PPR-professionelles tilstedeværelse i praksis er for at kunne bidrage i det konsultative samarbejde med nye perspektiver på de skoleprofessionelles håndteringer af problemstillinger i skolen (Hansen, 2005; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Vassing, 2011). Hvor der i dele af litteraturen om den konsultative samarbejdsform er forståelser af, at PPR-professionelle ikke nødvendigvis bør være i klasserummene, da samarbejdet primært foregår ved mødeaktivitet, og kontekstuelle forhold dermed inddrages ved perspektivudvekslinger, er det en central tanke i de praksisnære samarbejdsformer, at viden om kontekstuelle forhold udvikles i praksis sammen med børn og skolens professionelle i skolens hverdagsliv (Andersen & Okholm, 2017; Jensen & Tornelund, 2018). I 2013 udgav Kommunernes Landsforening (KL) en rapport om fremtidens pejlemærker for PPR-enhederes arbejde, og heri beskriver en PPR-leder de udfordringer, PPR står over for i forhold til at udvikle praksisnære samarbejder med skolens professionelle:

”Der er nogen, der spørger sig selv, om vi overhovedet skal have et PPR i den form, vi kender det i dag. Det kan være udmærket at få stillet det spørgsmål, for PPR skal være parat til at prøve nogle forskellige nye samarbejdsmodeller af. PPR bør arbejde praksisnært i de pædagogiske miljøer, fx lave psykologiske observationer helt ude i klasselokalerne på skolerne. Her har PPR måske ikke været så meget de sidste 10-15 år. Jeg kunne godt tænke mig, at PPR rykker tættere på praksis og arbejder med supervision, facilitering, videndeling og kompetenceudvikling. PPR skal arbejde med de pædagogiske miljøer for at styrke dem, således at lærere og pædagoger bliver i stand til at inkludere flere børn og unge.” (KL, 2013, p. 3)

Som det fremgår af citatet, oplever PPR-lederen udfordringer forbundet med at udvikle de praksisnære samarbejdsformer, hvilket også er fremhævet andre steder (DPU, 2022). PPR-lederen udtaler ligeledes, at de praksisnære samarbejdsformer er under udvikling, og at de er i gang med at udforske og forsøgsvis udvikle nye måder og modeller til at omlægge deres samarbejde med skolens professionelle, så PPR kan støtte de skoleprofessionelles arbejde med at udvikle en inkluderende skole. I en forskningsrapport beskrives det, at denne omstilling stiller nye krav til kompetencerne i PPR, der både skal være pædagogiske, psykologiske, lærings- og undervisningsorienterede (DPU, 2022). Derudover stiller omstillingen nye krav til organiseringer af PPR-enhederne, der i disse år får en mere tværprofessionel sammensætning, da både psykologer, pædagogisk-psykologiske konsulenter, læsevejledere, logopæder, ergo- og fysioterapeuter tilknyttes (Deloitte & Absalon, 2020; DPU, 2022). Der er forskel på, hvordan PPR-enhederne er organiseret på tværs af landet, og hvilke arbejdsopgaver PPR indgår i på skolerne. På tværs af landet synes der dog at være en udvikling rettet mod, at samarbejdsformen *melleformer* bliver en større del af samarbejdet mellem skolen og PPR. Melleformer udfoldes forskelligt på landets skoler, men overordnet kan det karakteriseres som en form for samarbejde i skolens almene institutionelle arrangementer, hvor specialpædagogik på forskellige måder og grader bliver inddraget i arbejdet. Ifølge Kromann (2022) kan samarbejde mellem skolen og PPR organiseret som en

mellemform bidrage til, at samarbejdet overskrider flere af de historiske problemstillinger, som mine historiske analyser peger på har kendetegnet feltet. Ifølge Kromann kan samarbejde baseret på mellemformer bidrage til at overskride det historiske individfokus og i stedet rette fokusset mod skolen som kontekst. Derudover kan samarbejdet, ifølge Kromann, reelt rettes mod kompetenceudvikling hos de skoleprofessionelle i deres arbejde med at håndtere problemstillinger i skolen og med at udvikle en inkluderende skole. Slutteligt er det blevet fremhævet, at samarbejdet mellem skolen og PPR baseret på mellemformer kan bidrage med at overskride og forbinde samarbejdets historiske tendenser til at adskille arbejdet med special- og almenpædagogik. Vendes blikket mod forskning i mellemformer, er der tilsyneladende ikke nogen entydighed om, hvordan en mellemform defineres, men en grundantagelse er, at viden fra specialområdet føres ud i de almene institutionelle arrangementer og integreres i en fælles pædagogisk ramme (Andersen & Sunesen, 2022). Som et eksempel på en mellemform kan nævnes det amerikansk inspirerede NEST-program, hvor børn med og uden diagnoser går i samme klasse, og hvor specialpædagogiske metoder inddrages i arbejdet med hele klassefællesskabet (Clasen et al., 2018; Kromann et al., 2022). Et andet eksempel er co-teaching, hvor flere professionelle samarbejder i klasselokalet og i fællesskab planlægger, udfører og evaluerer undervisning, der tilrettelægges efter alle børn i et fagligt fællesskab. Til udførelsen af co-teaching er der udviklet forskellige metoder til at organisere samarbejdet mellem flere professionelle i klasselokalet (Friend et al., 2010; Hedegaard Hansen, 2019; Højholdt, 2018; Sunesen, 2021). I forbindelse med udarbejdelsen af denne afhandling har jeg været i kontakt med PPR-professionelle fra mange forskellige kommuner, og jeg har endnu ikke hørt om PPR-enheder, der ikke arbejder med co-teaching som samarbejdsform. I 2021 udgiver Undervisningsministeriet en vejledning om mellemformer, der blandt andet lægger vægt på en tydelig rammesætning, kontinuitet og konsistens i samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle:

"Samarbejdet mellem skole og PPR skal være tilrettelagt med formål, rammer og indhold, der understøtter kontinuitet og konsistens i samarbejdet. [...] Rammesætningen skal være tydelig formidlet og understøtte en kultur, hvor en struktureret flerfaglig samarbejdsmodel mellem skolens undervisere og de faglige kompetencer i PPR-funktionen anses som en forudsætning for opgaveløsningen." (Undervisningsministeriet, 2021)

I vejledningen fremhæves det yderligere, at PPR kan rådgive og bidrage med praksisnær vejledning i arbejdet med at understøtte *systematiske* og *strukturerede* mellemformer, hvor co-teaching fremhæves som en inkluderende undervisningsmetode. I kapitel 7 analyserer jeg forløbet '*Kroppen i klassen*', der tager udgangspunkt i samarbejdsformen co-teaching, og diskuterer, hvordan der med denne samarbejdsform synes at være flere historiske problemstillinger i samarbejdet mellem skolen og PPR, der er fulgt med.

Opsummering

Jeg har i dette kapitel analyseret skolepsykologiens historiske udvikling i Danmark og vist, hvordan der gennem historien er udviklet forskellige samarbejdsformer mellem skolen og PPR, hvordan disse er udviklet i takt med

skolens udvikling, og hvordan problemstillinger forstås her. Gennem analyserne har jeg vist, hvordan der, siden de første psykologer blev ansat i skolen, har været diskussioner om, hvordan samarbejdet skal organiseres, hvordan PPR's rolle skal være, og hvordan kontekstuelle forståelser og håndteringer af børns skolevanskeligheder kan udvikles og inddrages i samarbejdet mellem skolen og PPR. Jeg har samtidig vist, hvordan samarbejdets historiske individfokus er en problemstilling, der er fulgt med i både de konsultative og praksisnære samarbejdsformer. Begge samarbejdsformer er således udviklet for i højere grad at kunne rette fokusset mod de kontekster, børns skolevanskeligheder udvikles i. I de konsultative samarbejdsformer inddrages kontekstuelle forhold ved perspektivudvekslinger ved mødeborde, men flere skoleprofessionelle har haft svært ved at overføre viden udviklet ved et mødebord til deres arbejde i skolens praksisser. Derudover var en central ambition med de konsultative samarbejdsformer at overskride det historiske individfokus og i højere grad rette blikket mod professionelles arbejde med børn i vanskeligheder. Dette lader dog til at have bidraget med et nyt individfokus, da det store fokus på de skoleprofessionelle har bidraget til, at nye former for individualisering nogle gange udvikles, hvor enten skole- eller PPR-professionelle udpeges som barrierer i samarbejdet. Disse problemstillinger ved at overskride det historiske individfokus og de nye udfordringer forbundet med at inddrage kontekstuelle forhold, som fulgte med de konsultative samarbejdsformer, har bidraget til udviklingen af de praksisnære samarbejdsformer. I de praksisnære samarbejdsformer forsøges det individorienterede fokus overskredet ved at arbejde med børns fællesskaber, og i forhold til udfordringerne med at inddrage 'kontekst' i de konsultative møder forsøges samarbejdet i stedet flyttet ud i klasserummene ud fra et argument om, at samarbejdet er flyttet derud, hvor problemstillinger i skolen udvikles og skal håndteres.

Jeg vil i resten af afhandlingen løbende vende tilbage til skolepsykologiens historiske udvikling for at vise, hvordan historiske problemstillinger i skolepsykologien synes at være aktuelle i både forskning og i den kommune, hvor jeg har udviklet mit empiriske arbejde.

Kapitel 5 - Skolepsykologien som forskningsfelt

I dette kapitel præsenteres mine analyser af det skolepsykologiske forskningsfelt med særligt fokus på, hvordan samarbejdet mellem skolens- og PPR's professionelle er blevet udforsket og forstået. Kapitlet bygger ovenpå mine historiske analyser af skolepsykologiens udviklinger, og som det vil fremgå, er det flere af de samme problematikker og dilemmaer, som forskningen både fremhæver og forsøger at overskride. Skolepsykologien som forskningsfelt spænder bredt, og de fleste lande i særligt den vestlige del af verden har det, der kan karakteriseres som en skolepsykolog/konsulent tilknyttet skolerne. PPR, eller hvordan de terminologisk er defineret, adskiller sig på tværs af lande, og det samme gør den organisatoriske komposition og tilknytning, ligesom det er forskelligt, hvilke professioner der er ansat i disse enheder. I nogle lande er psykologer/konsulenter ansat direkte på skolerne, mens de andre steder er tilknyttet forskellige former for kommunale eller regionale forvaltninger eller statslige institutioner og ministerier (Jimerson et al., 2007). I mine læsninger af forskningsfeltet har jeg således bevæget mig rundt i store dele af verden og besøgt forskning udarbejdet i lande som New Zealand, Australien, Kina, USA, Canada, Singapore, England, Skotland, Portugal og de nordiske lande. Som det fremgår af forrige kapitel, er mine primære forskningsmæssige erkendelsesinteresser rettet mod samarbejdet mellem skolen og PPR i en dansk sammenhæng, men jeg har samtidig været udforskende på internationale perspektiver og udviklinger. På trods af store geografiske og skolepolitiske forskelle lader der til at være nogle af de samme dynamikker på spil, som jeg vil forsøge at udlede og trække ind i en dansk sammenhæng. I kapitlet inddrages således forskning fra mange forskellige lande, men af omfangsmæssige årsager redegøres der ikke for de enkelte landes organiseringer af PPR-enhederne, lovgivningsmæssige rammesætninger osv. Dette betyder derfor ikke, at der ikke også er forskelle. Kapitlet indledes med en præsentation af min analysestrategi til at begribe det store og komplekse forskningsfelt, som samarbejdet mellem skolen og PPR udgør.

Om at indfange et stort, komplekst og terminologisk mangfoldigt forskningsfelt

Mit arbejde med denne afhandling blev indledt for mere end 3 år siden med en omfattende litteratursøgning, hvor jeg med udgangspunkt i forskellige søgestrengte søgte på tværs af nationale og internationale databaser inden for en fastsat tidsramme og med en afgrænsning til samarbejde mellem skolepsykologer, konsulenter, lærere og pædagoger i almene skoleinstitutionelle arrangementer³. Samtidig med dette omfattende arbejde lavede jeg kædesøgninger med afsæt i de udvalgte artiklers referencelister, når der blev henvist til interessante artikler og bøger, som mine systematiske søgninger på tværs af databaser ikke havde indfanget. Dette fik mig til at fortsætte med denne kædesøgningsstrategi i forskellige nationale og internationale databaser samt

³ Dette bidrag med 1549 forskningsartikler, som indledningsvist blev screenet, og efterfølgende blev 378 forskningsartikler udvalgt til nærmere gennemgang. I min gennemgang af de udvalgte forskningsartikler blev 119 valgt ud til at udgøre mit samlede materiale til, hvad der oprindeligt skulle have været en reviewartikel, men som i stedet er blevet til dette kapitel.

udvalgte tidsskrifter, hvilket har bidraget til et endnu større samlet materiale. Undervejs i dette arbejde oplevede jeg store udfordringer med at udvikle søgestrengene, der dels kunne indfange de mange forskellige terminologier for, hvad vi i Danmark karakteriserer som en PPR-psykolog eller PPR-konsulent, og de mange forskellige organisatoriske tilknytninger og arbejdsfunktioner, som disse grupper af professionelle har på tværs af lande (lignende udfordring er beskrevet hos Kousholt & Morin, 2023).

I dette kapitel analyserer jeg forskning, der har udforsket samarbejdet mellem skolen og PPR, og dette forskningsfelt henviser jeg til som skolepsykologien. I kapitlet anvender jeg betegnelsen *PPR-psykologer* om de psykologer, der kaldes ud for at støtte skoleprofessionelles arbejde i skolen, selvom de i international forskning har andre betegnelser. I Danmark uddannes psykologer i PPR med en kandidatgrad i psykologi, og derefter ansættes de i PPR-enheder som PPR-psykologer. Betegnelsen PPR-psykolog refererer dermed til deres ansættelse. I andre lande, fx England, USA og Canada, bliver psykologer, som arbejder i skolen, i stedet uddannet som det, der betegnes som '*school psychologist*' eller '*educational psychologist*', som er en anden selvstændig uddannelse end psykologuddannelsen. I disse lande er betegnelsen *school psychologist* eller *educational psychologist* dermed både en uddannelses- og stillingsbetegnelse. I kapitlet anvender jeg ligeledes betegnelsen *PPR-konsulenter* om de konsulenter, som institutionelt er tilknyttet andre steder end skolen, og, som med PPR-psykologerne, kaldes ud for at støtte skoleprofessionelles arbejde i skolen. Dette betyder, at jeg ikke inddrager skolevejledere, AKT-vejledere og andre '*school counsellors*', da de ofte er ansat på skolerne.

Afgrænsende bemærkninger

I afhandlingen udforsker jeg samarbejde mellem lærere og pædagoger ansat i almene skoleinstitutionelle arrangementer og PPR-psykologer og pædagogisk-psykologiske konsulenter ansat i PPR. I mine analyser af forskningsfeltet har jeg afgrænset mine læsninger til at indeholde forskning, hvor disse professionelle indgår. Dette betyder, at jeg således ikke inddrager forskning om internt samarbejde i skolen, fx lærersamarbejde, samarbejde mellem lærere og pædagoger eller AKT-vejledere (se fx Alenkær, 2010; Cordsen, 2020; Kampmann, 2015). Som tidligere beskrevet foregår der i disse år en tværprofessionel udvidelse i mange af landets PPR-enheder, hvor både psykologer, pædagogisk-psykologiske konsulenter, logopæder, læsevejledere, ergo- og fysioterapeuter i højere grad ansættes. Jeg udforsker i afhandlingen PPR-psykologer, og det der flere steder omtales som "pædagogisk-psykologiske konsulenter" eller PPR-konsulenter, og i mine analyser af forskningsfeltet har jeg ligeledes afgrænset mine søgninger til denne gruppe af professionelle.

En kritisk psykologisk læsning af feltet

Jeg er i mit arbejde med at analysere skolepsykologien inspireret af det kritiske forskningsreview, da jeg har et særligt fokus på at begribe dominerende antagelser og paradigmatisk forståelse i feltet, og hvilke betydninger de får for forskning i samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle (Grant & Booth, 2009; Primdahl et al., 2018). Mine analyser af forskningsfeltet skal dermed ikke læses som komplette beskrivelser eller kortlægninger

af samarbejdet mellem skolen og PPR, men de skal læses som kritiske perspektiver på feltet, dets problemstillinger og bevægelser, samt hvilke former for viden der dominerer, og hvordan dette tilsammen får betydning for, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR begribes, udforskes og udfoldes i praksis.

Mine analyser af det skolepsykologiske forskningsfelt er drevet af en erkendelsesinteresse rettet mod at begribe feltet ud fra dets historiske udvikling, og hvordan denne udvikling får betydning for samarbejdet mellem skolen og PPR i dag. Som det fremgår af forrige kapitel, er det en central videnskabsteoretisk erkendelse, at hvis vi skal forstå det skolepsykologiske felt, og hvilke problemstillinger feltet aktuelt står over for, må vi tage udgangspunkt i dets historiske udvikling, og hvilke betingelser der har bidraget til dets nuværende udvikling. Min analytiske interesse for skolepsykologiens historiske udvikling har betydet, at nogle af mine læsninger af feltet har taget udgangspunkt i aktuel skolepsykologisk forskning, men herfra har jeg gennem henvisninger og referencelister bevæget mig baglæns i bestræbelsen på at udfolde betingelsesanalyser af skolepsykologiens historiske udvikling. Dette blev i forrige kapitel med henvisning til Marx beskrevet som *reading history backwards*. I dette afsnit vil mine analyser af feltets historiske udvikling blive forbundet til aktuel skolepsykologisk forskning i samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle.

Denne afhandling tager, som allerede beskrevet i kapitel 2, udgangspunkt i en historisk dialektisk materialistisk ontologi, hvor subjekters udvikling og handlinger begribes i deres fælles liv med andre subjekter i og på tværs af historiske sociale praksisser. Med begrebet om konfliktuel Kooperation forsøger jeg i afhandlingen at indfange forskellige professionelles perspektiver på de fælles sager i samarbejdet mellem skolen og PPR. For mine analyser af forskningsfeltet får dette teoretiske udgangspunkt den betydning, at jeg udforsker forskningsfeltet ud fra de forskellige professionelles perspektiver på og betingelser for at deltage i samarbejdet. Som jeg vil vise i kapitlet, beskriver forskningen mange barrierer og modsætninger i samarbejdet mellem skolen og PPR. I mine analyser har jeg været særligt optaget af, hvordan forskningen inddrager, udforsker og beskriver de forskellige parterers perspektiver på disse barrierer og modsætninger i samarbejdet.

Med inspiration i det kritiske review og afhandlingens centrale begreb om konfliktuel Kooperation tager mine analytiske læsninger af forskningsfeltet udgangspunkt i følgende spørgsmål:

- Hvordan er der forsket i samarbejde mellem skolen og PPR og fra hvilke perspektiver?
- Hvilke problemstillinger, barrierer og modsætninger beskrives i forskningsfeltet, og hvordan er de koblet til historiske betingelser og udviklinger i feltet?
- Hvordan inddrages de forskellige professionelles perspektiver på og betingelser for at arbejde med disse problemstillinger i forskningen?

Et forskningsfelt med barrierer – konflikters analytiske potentialer

I forskning om samarbejde mellem skole- og PPR-professionelle fremhæves mange forskellige barrierer som fx diskrepanser mellem PPR-professionelles aktuelle og foretrukne rolle samt mangel på tid, ressourcer, viden eller kendskab til hinandens praksisser (F. Castro-Villarreal & B. J. Rodriguez, 2017; C.-H. P. Fan et al., 2016; Jortveit, 2022; Marrs & Little, 2014; Thielking et al., 2018). I analyserne af forskningsfeltet og mit empiriske arbejde forstås barrierer i samarbejdet som konflikter med analytiske potentialer til at forstå udviklingen af feltet og de professionelles betingelser og begrundelser for at deltage i samarbejdet. Jeg er i afhandlingen inspireret af et kritisk psykologisk konfliktbegreb, der er inspireret af Højholt og Kousholt:

“Conflicts in social practices offer an opportunity to conceptualize the dialectic relationship between historical conditions and the situated interplay of everyday life. In a dialectical approach, conflicts are part of historical processes as an always-immanent potentiality that arises from people engaging together in a collective practice comprising different positions, action possibilities, perspectives and standpoints.” (Højholt & Kousholt, 2023)

Med inspiration i Højholt og Kousholt (2018b, 2023) begribes konflikter i sociale praksisser som et analytisk potentiale i forhold til at udvikle viden om, hvordan historiske betingelser får konkrete betydninger for de professionelles muligheder for at deltage i samarbejde. I dette kapitel er mine analyser rettet mod et forskningsfelt. For analytisk at kunne begribe de konflikter, der fremhæves, udvikles og udforskes i forskningsfeltet, inddrages en kritisk psykologisk forståelse af konfliktbegrebet, hvor konflikter og modsætninger i samarbejdet ikke reduceres til at omhandle uenigheder mellem enkelte professionelle. I stedet knyttes konflikter i samarbejde til skolepsykologien og skolen som historisk udviklede konfliktuelle praksisser, hvor professionelles forståelser og handlinger begribes ud fra deres perspektiver og ståsteder i disse praksisser (Axel, 2011; Højholt & Kousholt, 2018b; Ollman, 2003).

Adskilte perspektiver på samarbejdet – et PPR-centrisk forskningsfelt?

I dette afsnit vil jeg vise, hvordan forskning i samarbejdet mellem skolen og PPR overvejende har fokus på de PPR-professionelles perspektiver, hvilket betyder, at de skoleprofessionelles perspektiver ofte udelades. Når skoleprofessionelles perspektiver inddrages i forskning i samarbejdet mellem skolen og PPR, inddrages de forskellige perspektiver ofte adskilt fra hinanden.

Boyle og Lauchlan (2009) har beskrevet, hvordan der i skolepsykologien har været en mangeårig 'besættelse' af at reflektere over PPR-psykologens rolle i skolen. I mine analyser af forskningsfeltet udleder jeg på tværs af materialet, at forskning i samarbejdet mellem skolen og PPR oftest fokuserer på PPR-psykologers/-konsulenters perspektiver på samarbejdet, og når de skoleprofessionelle inddrages, er det ofte med fokus på, hvordan de forstår PPR's rolle, eller hvordan PPR oplever, at de skoleprofessionelle forstår PPR's rolle. På tværs af forskningsfeltet synes der dermed at være udviklet en PPR-centrisk tilgang, hvilket jeg løbende vil udfolde og diskutere gennem kapitlet. Det store fokus på PPR-psykologens/-konsulentens rolle lader til at betyde, at

skolens professionelle, forældres og børns perspektiver får mindre opmærksomhed. Selvom flere studier fremhæver, at skoleprofessionelle bør indtage en mere fremtrædende rolle i samarbejdet, bliver deres perspektiver sjældnere inddraget (Darling-Hammond, 2013; Gilman & Medway, 2007; Reinke et al., 2011; Rinaldi et al., 2011). Tilbage i 1985 skrev Benson og Hughes om læreres perspektiver på samarbejdet med PPR, at *“teachers may be the school psychologists’ most overlooked and most valued ally in expanding school psychological services”* (Benson & Hughes i Gilman & Medway, 2007, p. 146). Når skoleprofessionelles perspektiver udforskes, gøres det ofte adskilt fra PPR-psykologers/-konsulenters, hvilket betyder at noget forskning udforsker PPR-perspektiver, mens andet udforsker de skoleprofessionelles perspektiver. Som jeg vil vise gennem kapitlet, synes denne adskillelse i udforskningen af samarbejdet at bidrage til, at barrierer i samarbejdet knyttes til den samarbejdende part og i mindre grad til de professionelle betingelser for samarbejde. Dette er dog ikke entydigt, da nogle studier også inddrager flere professionelle perspektiver på samarbejdet mellem skolen og PPR (se fx Hylander & Guvå, 2017; Højholt & Kousholt, 2018b). Som jeg vil vise i dette kapitel, bidrager adskillelsen potentielt med forskningsviden, der individualiserer forståelser af samarbejde og knytter barrierer og konflikter i samarbejde til professionelle forståelser, overbevisninger eller kompetencer og dermed ikke inddrager de professionelle betingelser for samarbejde. Gennem mine analyser af forskningsfeltet forsøger jeg at samle og sammenholde de forskellige perspektiver på nogle af de dilemmaer og modsætninger, som forskningen fremhæver som barrierer i samarbejdet mellem skolen og PPR, hvilket jeg i kapitlet har inddelt i temaer. I kapitlet viser jeg, hvordan dilemmaerne og modsætningerne på den ene side ser forskellige ud fra de forskellige perspektiver, men jeg viser samtidig, at parterne er forbundet igennem deres fælles håndtering af dem. Derudover inddrager jeg begge parter perspektiver for at vise, hvordan henholdsvis skole- og PPR-professionelle har forskellige ståsteder, betingelser og opgaver, som de deltager i praksis ud fra, og som får betydning for, hvordan de forstår samarbejdet og dets barrierer. I kapitlet vil jeg således vise, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR kan begribes – med afsæt i Szulevicz og Tanggaards formulering (2015) – som *modsætningernes holdeplads*, og hvordan forskningen har henholdsvis beskrevet, begrundet og udforsket de professionelle perspektiver på disse modsætninger.

Læsevejledning

Dette kapitel er inddelt i 4 temaer, som jeg har udledt gennem mine analyser af forskningsfeltet. De enkelte temaer præsenteres og begrundes selvstændigt undervejs, og kapitlet afrundes med samlede diskussioner af forskningsfeltet. Kapitlet er inddelt i følgende temaer:

Tema 1: Det almene og særlige som historisk og aktuel dualisme

Tema 2: Professionsforståelser og arbejdet med at udvikle dem

Tema 3: Organiseringer af samarbejdet – decentralisering eller centralisering som håndteringer af nærhedsproblematikker

Tema 4: De pædagogisk psykologiske vurderinger – en materialisering af samarbejde på tværs af hjælpepraksisser

Tema 1: Det almene og særlige som historisk og aktuel dualisme

Det første tema, jeg har udledt af mine læsninger af forskningsfeltet, handler om, hvordan PPR's arbejde synes at være spændt ud i en dualisme mellem at arbejde med at udvikle skolens organiseringer, undervisning eller fællesskaber på den ene side og at arbejde med udredning af og støtte til enkelte børn på den anden. I dette afsnit vil jeg vise, hvordan der både organisatorisk og forståelsesmæssigt synes at være udviklet en adskillelse mellem at arbejde med enkelte børn over for skolens kontekster og fællesskaber.

Som det fremgår af forrige kapitel, har PPR-professionelles arbejdsopgaver i skolen en foranderlig karakter, hvor der løbende er blevet tilføjet flere arbejdsopgaver, men det lader samtidig til, at det er de samme problemstillinger, der dukker op, og at det er de samme arbejdsopgaver, PPR bruger mest tid på i skolen (Davies et al., 2008). Selvom PPR i mange år har haft politisk bevågenhed, og der løbende tilføres flere opgaver, lader det til, at skolen og PPR kæmper med de samme problemstillinger som for 100 år siden. PPR's funktioner kan derfor karakteriseres som værende både kontinuerlige og foranderlige. I forskningen knyttes PPR's foranderlige karakterer til det forhold, at PPR er forbundet til samfundets og skolens udvikling (Alexander, 2018; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Dette skyldes, at PPR's funktioner tager afsæt i skolens lovgivningsmæssige fundament, der, som allerede beskrevet, i et historisk perspektiv har gennemgået mange forandringer ved fx skiftende skolelove og organiseringer af almene og specialpædagogiske institutionelle arrangementer. PPR har historisk skullet bistå skolerne i disse udviklinger, hvilket har ført til skiftende institutionelle og forvaltningsmæssige organiseringer og samarbejdsformer samt skift i, hvilke professioner der har været ansat i PPR-enhederne, og hvordan de har arbejdet i skolen. Derudover er der løbende blevet tilføjet flere arbejdsopgaver, som de PPR-professionelle skal bidrage med i skolen, hvilket lettere behandling (Morin, 2021) og testning af børn for høj begavelse (Madsen, 2023) er de seneste eksempler på. Som beskrevet i forrige kapitel, har der, siden de første PPR-psykologer blev ansat, været store diskussioner i forskningsfeltet knyttet til deres arbejdsopgaver i skolen. Mendes et al. (2017) beskriver dette som en kontinuerlig diskrepans mellem PPR-psykologers aktuelle og potentielle rolle i skolen, mens Boyle og Lauchlan (2009) kalder det en mangeårig 'besættelse' ("*obsession*") i skolepsykologien at afklare, hvilke roller og problemstillinger PPR-psykologen skal indtage og løse i skolen. Skal vi forstå denne diskrepans og mangeårige optagethed af PPR-psykologens rolle, må vi igen kort vende tilbage til ansættelsen af de første psykologer i skolen. PPR's arbejde i skolen er som beskrevet et stort forskningsområde, der trækker tråde tilbage til ansættelsen af de første PPR-psykologer. De første PPR-psykologer blev således ansat til at bidrage i håndteringen af skolens daværende udfordringer i forhold til, hvilke

børn der skulle gå i den almene skole, og hvilke børn der skulle segregeres til specialpædagogiske institutioner. Dualismen mellem *det almene* og *det særlige* kan knyttes til den historiske udvikling, da PPR historisk er spændt ud imellem at skulle bidrage til at udvikle den almene skole og at skulle bidrage til dens segregeringsprocesser og udskillelse til specialpædagogiske institutioner. Denne dualisme kan spores tilbage til ansættelsen af de første PPR-psykologer, men den er stadig aktuell og udgør et omdrejningspunkt for store dele af den skolepsykologiske forskning, hvilket uddybes i det følgende afsnit.

PPR's arbejdsopgaver er blevet beskrevet som en *2-bensstrategi*, *'todelte' arbejdsopgaver*, *et dobbelt mandat* eller *individual and system level support* (Hylander & Guvå, 2017; Mendes et al., 2017; Nielsen, 2003; Reinke et al., 2011; Szulevicz & Moen, 2021). Fælles for disse betegnelser er, at PPR's arbejde i skolen funderes i indsatser rettet mod henholdsvis enkeltbørn eller grupper, institutioner og systemer. Som beskrevet i forrige kapitel tog håndteringen af det almene og særlige ved de første PPR-psykologers ansættelser ofte udgangspunkt i psykometrisk udredende arbejde, hvor de blev anset som eksperter med gatekeeperfunktion for ekstra ressourcer og specialpædagogiske tilbud, men samtidig bidrog de til at udvikle undervisning og prøver i den almene skole. Denne dobbelte arbejdsfunktion synes stadig at være aktuell, da PPR i dag på den ene side er lovgivningsmæssigt forpligtet til at lave pædagogisk-psykologiske vurderinger (PPV) samt indsatser for og behandling af enkeltbørn, men samtidig arbejdes der med skoleudvikling, forebyggelse og interventioner rettet mod skolens systemer og fællesskaber (Gutkin, 2012; Kousholt, 2021; Mendes et al., 2017). I forskningen fremhæves flere udfordringer med at udvikle et samarbejde mellem skolens og PPR's professionelle, hvor de to former for arbejdsopgaver integreres og udfoldes på måder, hvor både skole- og PPR-professionelle oplever, at det bidrager til at håndtere problemstillinger i skolen. I forskningen fremhæves det samtidig, at der ofte er uenighed om, hvor meget de forskellige opgaver skal fylde i samarbejdet, og at samarbejdet ofte ender med at blive rettet mod individuelle børn, hvor problemstillinger i skolen begribes som iboende i barnet. Der bliver således flere steder fremhævet udfordringer med PPR's 2-bensstrategi, da det ene ben i form af det individorienterede arbejde ofte opleves som at spænde ben for det andet, der er rettet mod skoleudvikling, forebyggelse og arbejdet med skolens systemer og fællesskaber (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Mendes et al., 2017; Morin, 2015). Kritikken af det overvejende fokus på arbejdet med udredning af enkeltbørn er i forskningen blevet rettet mod både fagtraditioner, indstillingsprocedurer samt vurderings- og lovgivningsmæssige præmisser for visitation og specialundervisningstilbud (D'Amato et al., 2011; Elmholdt, 2006; Røn Larsen, 2011), hvilket udfoldes i de følgende afsnit.

Samarbejdsformer som gensidige betingelser

Hermstad et al. (2020) har beskrevet, hvordan individ- og systemarbejde bliver hinandens betingelser, da de opleves som modsætninger, der udhuler hinandens ressourcer. Som beskrevet i forrige kapitel er de konsultative og praksisnære samarbejdsformer udviklet som et forsøg på at overskride historiske

individualiseringsproblematikker knyttet til det individorienterede udredningsarbejde. En stor del af forskningsfeltet udforsker således de konsultative samarbejdsformer, og hvordan de kan udvikles for at bidrage til netop denne overskridelse. Selvom de konsultative samarbejdsformer flere steder i forskningen fremhæves som samarbejdsformer, der bør udgøre en større del af samarbejdet mellem skolen og PPR, så viser den, at PPR-psykologer stadig bruger mest tid på at udrede og teste børn (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Fagan, 2002a; Hosp & Reschly, 2002). Davies et al. (2008) har beskrevet, hvordan skoler i England tildeles en begrænset mængde PPR-ressourcer, og at de herudfra må prioritere de arbejdsopgaver, skolen og PPR skal samarbejde om. Ifølge dette studie prioriteres det individrettede arbejde. Flere studier har ligeledes vist, at skoleprofessionelle og skoleledere fremhæver udredninger og vurderinger vedrørende specialpædagogiske ressourcer som PPR-psykologens primære arbejdsopgaver (Farrell, 2006; Mendes et al., 2017). Mägi og Kikas (2009) beskriver fx, hvordan læreres dårlige betingelser for at arbejde med inklusion i skolen fører til, at de ønsker, at PPR arbejder med enkelte børn for at blive tildelt ekstra ressourcer. Andre studier har ligeledes knyttet PPR-psykologers prioritering af arbejdsopgaver til deres betingelser i skolen. Et eksempel er, at normeringer, i forhold til hvor mange børn de skal betjene, får betydning for deres arbejdsopgaver i skolen. Studier viser, at des flere børn en PPR-psykolog skal betjene, des mindre tid er der til at engagere sig i konsultative og forebyggende samarbejder rettet mod skolens systemer og fællesskaber (Bowles et al., 2016; Curtis et al., 2002; Hosp & Reschly, 2002).

Individ vs. skolens systemer og fællesskaber

Forholdet mellem *individ* og *system* i PPR's arbejde er blevet givet en del opmærksomhed i skolepsykologisk forskning, der ofte forstås som modsætninger i PPR's arbejde, så PPR enten arbejder med individer eller systemer, eller med klinisk psykologi overfor pædagogisk psykologi. Som jeg vil vise, er PPR's arbejde med børns fællesskaber i de senere år blevet fremhævet som en måde at overskride dette modsætningsforhold på.

Szulevicz og Tanggaard (2015) har fremhævet det historiske modsætningsforhold mellem PPR's dobbelte funktion knyttet til arbejdet med enkelte børn over for skolens systemer og fællesskaber. Moen (2018) har forsket i samarbejdet mellem skolen og PPT i Norge (Norges PPR-funktion kaldes PPT/PP-Tjeneste), og hun beskriver den dobbelte arbejdsfunktion således:

"Mens begrepet individperspektiv bidrar til at man først og fremst ser problemer eller lærevansker som forhold knyttet til barnet, bidrar begrepet systemperspektiv til at oppmerksomheten i all hovedsak rettes mot konteksten miljøet/systemet barnet er i." (Moen, 2018, p. 11)

I tråd med meget andet forskning fremhæver Moen det individrettede samarbejde mellem skolen og PPR som det mest udbredte. Om det kontekstuelle og systemrettede arbejde fremhæver Moen flere udfordringer, da der er mange forskellige forståelser af, hvordan denne form for samarbejde udfoldes, men at dette har fået bemærkelsesværdigt lidt kritik. Moen rejser spørgsmålet, om der ikke, som ved det individorienterede

samarbejde, er en fare for, "at barn og enkeltelevers generelle og/eller specifikke lærevansker og behov blir underkommunisert, tildekket, ja, kostet under teppet så å si, på grunn av at oppmerksomheten i all hovedsak rettes mot læringsmiljø, undervisning og/eller hjemmeforhold?" (Moen, 2018, p. 11). Ifølge Moen er der således en risiko for, at begge rettetheder reducerer kompleksiteterne i og omkring børns problemstillinger i skolen, hvis de bliver inddraget dikotomisk, hvilket af andre forskere beskrives som et udfald, der ofte forekommer i samarbejdet mellem skolen og PPR (Samuelsen & Bargel, 2018; Szulevicz & Tanggaard, 2015)

Ifølge Hylander og Guvå (2017) er der indenfor samarbejdet mellem skolen og PPR udviklet to parallelle retninger. Den ene mod klinisk psykologi og den anden mod pædagogisk psykologi, der både historisk og aktuelt er svære at forbinde. Flere steder er der ligeledes beskrevet udfordringer knyttet til at udvikle samarbejdet mellem skolen og PPR, så det i højere grad rettes mod at arbejde med skoleudvikling, systemer og fællesskaber, da det individuelle arbejde på tværs af lande beskrives som dominerende, ligesom arbejdet med skoleudvikling, systemer og børns fællesskaber ofte ender med alligevel at blive rettet mod enkelte børn (Hansen et al., 2019; Hylander & Guvå, 2017). Hjørne (2004) har fx forsket i tværprofessionelle møder mellem skole og PPR-professionelle om børn i Sverige, og her beskrives det, hvordan fokuset i disse møder, til trods for ambitioner om at inddrage mere systemiske perspektiver, ofte alligevel ender med at være centreret om diagnostik og enkeltbørns problematiske adfærd. Ifølge Hjørne bidrager dette til, at hverken skolens systemer eller de forskellige professionelles perspektiver bliver en del af møderne og dermed gjort til genstand for udvikling.

Arbejdet med at udvikle inkluderende fællesskaber er i flere år blevet anset som en måde at overskride de historiske tendenser til individualiserende forståelser af problemstillinger i skolen (Højholt & Kousholt, 2018b; Schwartz, 2020). Ofte rettes fokuset mod, hvordan de PPR-professionelle kan arbejde med de skoleprofessionelle for at udvikle disse fællesskaber. Jeg har i forrige kapitel beskrevet, hvordan udviklingen og implementeringen af mellemformer i skolen kan begribes som et forsøg på kontekstualisering af problemstillinger i skolen, og denne udvikling kan samtidig begribes som et forsøg på at rette fokus mod at udvikle skolens systemer og fællesskaber frem for primært at fokusere på det enkelte barn. I co-teaching rettes fokuset fx mod professionelles organiseringer af samarbejde og udviklingen af fællesskaber primært i undervisningen, mens det ved NEST-programmer er en ambition at udvikle skolepraksisser og fællesskaber for alle børn med udgangspunkt i både almene og specialpædagogiske tilgange (Clasen et al., 2018; Hedegaard Hansen, 2018).

Af min læsning af det internationale forskningsfelt udleder jeg ligeledes en tendens til, at samarbejdet mellem skolen og PPR i højere grad rettes mod at udvikle skolens systemer og fællesskaber, og ofte rettes fokuset mod de PPR-professionelles rolle, der blandt andet beskrives som "system level change agents" (Shahidullah, 2019) eller system-ingeniører (Fagan, 2002b). Flere studier beskriver, hvordan en forskydning af samarbejdet mellem skolen og PPR til skolens systemer og fællesskaber er en måde at overskride de historiske individualiserede

forståelser og håndteringer af problemstillinger i skolen (Forman & Selman, 2011; Russell, 2019). Forman og Selman (2011) har fx udforsket systemorienteret samarbejde mellem skolen og PPR, og de fremhæver, hvordan man ved at fokusere på de forskellige systemer omkring børn kan forebygge og håndtere deres problemstillinger. Forfatterne beskriver flere modeller for denne type af samarbejde, og her fremhæves forskellige *whole school approaches* som *Response to intervention* (RTI), hvor fokuset i samarbejdet mellem skolen og PPR som udgangspunkt er rettet mod alle børn i en klasse. Forskning i RTI vender jeg tilbage til senere i kapitlet.

Tema 2: Professionsforståelser og arbejdet med at udvikle dem

Det andet tema, jeg har udledt af mine læsninger af forskningsfeltet, handler om professionsforståelser, og hvordan forskelle heri ofte fremhæves som begrundelser for et udfordret samarbejde mellem skolen og PPR. I de følgende afsnit vil jeg præsentere og inddrage forskning, der undersøger samarbejdet mellem skolen og PPR med fokus på tværprofessionelt samarbejde mellem professioner ansat i skolen og PPR. Undervejs analyseres temaet både fra skolens og PPR's professionelle perspektiver.

Professionskampe har siden starten af det 20. århundrede været en del af diskussioner om børns problemstillinger i skolen, og hvor de skulle placeres i blandt forskellige institutionelle organiseringer. Som beskrevet i forrige kapitel foregik disse professionskampe også, før psykologer kom ind i skolen, mellem læger og lærere, hvor det blev diskuteret, hvordan børns udvikling og problemstillinger skulle vurderes, og hvem der bedst kunne lave disse vurderinger. Disse professionskampe fortsatte ligeledes mellem lægerne og PPR-psykologerne, da de kom ind i skolen. Alexander (2018) har beskrevet, hvordan skolepsykologien fra dens begyndelse var tværdisciplinær, hvor filosofiske, psykologiske, medicinske og psykometriske videnskaber var repræsenteret og på trods af forskelle i forståelser og tilgange var bundet sammen af en fælles erkendelsesinteresse mod at udvikle skole, undervisning og læring. Ifølge Alexander kan det af denne historiske tværvidenskabelighed udledes, at der allerede dengang var en forståelse af, at de komplekse problemer i uddannelse og skole krævede forskellige videnskabelige perspektiver. Tværvidenskabelighed og tværprofessionalitet er således et historisk udgangspunkt i skolepsykologien, og det lader til altid at være blevet diskuteret, om og hvordan forskellige professionelles fagligheder og videnskabelige tilgange kan bidrage (Kousholt & Morin, 2023). Som jeg vil vise i de følgende afsnit, fremhæves netop forskelle i professionsforståelser i forskningen ofte som barrierer for det tværprofessionelle samarbejde mellem skolen og PPR. Jeg har i forrige kapitel beskrevet, hvordan en konsultativ og praksisnær vending er udviklet i skolepsykologien, og hvordan PPR-psykologers/-konsulenters roller har udviklet sig i takt med denne historiske udvikling, så de i dag samarbejder med mange forskellige professionelle som lærere, pædagoger, skoleledere, skolekonsulenter og socialrådgivere (DPU, 2022; Morin, 2021). Med udviklingen af den konsultative vending kom der ligeledes et forøget fokus på samarbejde mellem skolens og PPR's professionelle, da samarbejde

forstået som rådgivning netop blev gjort til et redskab til at håndtere problemstillinger i skolen (Newman et al., 2018; Sheridan & Gutkin, 2000; Thornberg, 2014).

Ifølge Thornberg (2014) udvikles samarbejde ikke alene ved, at eksterne professionelle *importeres* til skolen, eller, som formuleret af Hylander og Guvå (2017), ved at forskellige professionelle sættes i samme rum. Hylander og Guvå har forsket i samarbejdet mellem skolen og PPR i Sverige fra begge parter perspektiver, og de fremhæver, at der ofte er forskellige forventninger til, hvordan de forskellige parter kan og skal bidrage til det. Ifølge Hylander og Guvå har de enkelte professioner forskellige perspektiver på samarbejdet, og de oplever at have forskellige monofaglige arbejdsopgaver, som ofte ikke bliver koordineret eller diskuteret som en del af det. Dette får den betydning, at de tværprofessionelle møder i stedet kommer til at handle om at udveksle informationer om de børn, skolens og PPR's professionelle samarbejder om, og at der udvikles "*et os og et dem*" i samarbejdet. Som jeg vil vise i de følgende afsnit, tager forskning i samarbejde mellem skolens og PPR's professionelle ofte udgangspunkt i, hvad der kan karakteriseres som "*et os og et dem*", da forskellige studier undersøger, hvordan de forskellige parter forstår henholdsvis deres egen og den samarbejdende parts rolle i samarbejdet. Ofte beskrives en diskrepans mellem disse forståelser, der knyttes til skolepsykologiens historiske udvikling og PPR-psykologens primært udredende funktion i skolen, hvor PPR-psykologen fik og indtog en eksperterrolle. I de følgende afsnit udforskes professionsforståelser, og hvilke betydninger forskningen beskriver, de får for samarbejdet. De indledes med et fokus på forskning i de skoleprofessionelles perspektiver, herefter præsenteres de PPR-professionelles, og afslutningsvis inddrages forskning, der beskriver, hvordan nye krav til PPR's arbejde i skolen kræver overskridelser af traditionelle professionsforståelser i samarbejdet.

Skoleprofessionelles perspektiver

Forskning i skoleprofessionelles perspektiver på samarbejde er ofte rettet mod deres forståelser af de PPR-professionelles rolle i skolen, mens der er meget lidt forskning, der udforsker læreres og pædagogers forståelser af deres egne roller. Som jeg vil vise i dette afsnit, er der ikke entydige beskrivelser af, hvordan forskning beskriver de skoleprofessionelles perspektiver på PPR's rolle i skolen.

PPR's historiske funktioner i skolen lader til også at have betydning for skoleprofessionelles aktuelle forståelser af samarbejdet og de PPR-professionelles rolle heri. Flere studier beskriver således, hvordan skoleprofessionelle ønsker og forventer, at PPR-professionelles arbejde tager udgangspunkt i udredning af enkeltbørn, hvor PPR inddrages som eksperter (Davies et al., 2008; Gilman & Gabriel, 2004; Maki et al., 2019). Flere studier viser samtidig, at der ofte er forskellige forståelser af og forventninger til samarbejdet blandt skolens og PPR's professionelle. Hermstad et al. (2020) beskriver, hvordan flere lærere forventer, at PPR's arbejdsopgave i skolen er rettet mod enkelte børn, mens PPR ønsker at arbejde mere på systemniveauer. Lignende er fremhævet hos Thornberg (2014), der beskriver, at de PPR-professionelle er rettet mod at udvikle 'skolekulturer', så børn kan blive i almene institutionelle arrangementer, mens lærerne er rettet mod at forsvare og bevare 'skolekultur' og

mod at udvikle et læringsmiljø, der tilgodeser majoriteten af eleverne. Flere studier har således vist, at skolens professionelle ønsker og forventer, at PPR's rolle er rettet mod enkelte børn og primært er centreret om udredning, der ofte foregår væk fra klasselokalerne. Andre studier peger dog samtidig på, at mange skoleprofessionelle ønsker PPR tættere på deres praksisser i skolen (Gilman & Medway, 2007). Davies et al. (2008) beskriver fx, at lærere ønsker, at PPR bruger mere tid på praksisnær rådgivning, træning og konsultation med de skoleprofessionelle tæt på skolens praksisser. At flytte samarbejdet ud i skolens praksisser har studier ligeledes beskrevet flere udfordringer forbundet med. Thornberg (2014) beskriver fx, at nogle lærere oplever det som en udfordring at modtage praksisnær træning og rådgivning fra PPR-professionelle, når de ikke har kendskab til eller erfaringer med klasserumsdynamikker og undervisning. Jortveit (2022) og Little et al. (2017) har derudover beskrevet, at lærere kan opleve PPR's tilstedeværelse i klasserne som, at de oplever sig evalueret.

En del forskning har udforsket og diskuteret PPR's rolle i skolen, og herunder hvordan de PPR-professionelle arbejder med at overskride deres historiske ekspertrolle. I stedet argumenteres der for, at problemstillinger i skolen skal udforskes og håndteres gennem rådgivende samarbejde mellem skolen og PPR, hvilket jeg i forrige kapitel har beskrevet er en grundantagelse i de konsultative samarbejdsformer. Hos Nugent et al. (2014) beskrives det dog, at lærere også i de konsultative samarbejdsformer ønsker ekspertrådgivning fra de PPR-professionelle. Nugent et al. (2014) har lavet interviews med både PPR-psykologer og lærere, og her fremhæves det, at flere psykologer fortæller, at de ikke anser sig for eller ønsker at være eksperter i de konsultative processer, da de i stedet, ud fra et forebyggelsesperspektiv, ønsker at give lærerne ejerskab til at udvikle nye strategier for at håndtere problemstillinger i skolen. I interviewene med lærerne udfordres dette af, at lærerne stadig ser PPR-psykologerne som eksperter. Af dette studie kan der således udledes en modsætning mellem PPR's ekspertrolle i skolen, som PPR forsøger at overskride, men som de skoleprofessionelle ønsker og forsøger at fastholde. Dette er dog umiddelbart i kontrast til, at Slonski-Fowler og Truscott (2004) beskriver, hvordan lærere netop oplever at blive afkoblet i samarbejdet med PPR, når PPR's ekspertviden med fokus på testresultater og andre "*nonclassroom*" informationer bliver styrende i samarbejdet.

Forskning i de skoleprofessionelles perspektiver beskriver således flere modsætninger mellem PPR's og skoleprofessionelles forståelser af samarbejdet, men også mellem de skoleprofessionelle idet forskning har vist, at de ønsker PPR's ekspertrolle, men at dette samtidig er med til at afkoble dem fra samarbejdet. Derudover kan der udledes en modsætning mellem, at de skoleprofessionelle på den ene side ønsker PPR ud i klasserummene, men på samme tid oplever at blive evalueret, når PPR er derude. Forskning i de skoleprofessionelles forståelser af samarbejdet rettes mod de PPR-professionelles roller, og i mine analyser af forskningsfeltet har jeg ikke læst forskning, der udforsker de skoleprofessionelles forståelser af deres egne roller i samarbejdet. Disse PPR-centriske tilgange i forskningsfeltet får den betydning, at vi dermed ikke ved ret meget om de skoleprofessionelles roller i samarbejdet, hvilket er med til at udvikle eller forstærke

forståelser af, at de skoleprofessionelle bliver objekter for samarbejdet og modtagere af PPR's eksperthjælp. I kapitel 9 vender jeg tilbage til de skoleprofessionelles roller i samarbejdet, og jeg diskuterer, hvordan de kan udvikles i de praksisnære samarbejdsformer.

PPR-perspektiver

I dette afsnit præsenterer jeg, hvordan de PPR-professionelles forståelser af samarbejdet med skolens professionelle er udforsket. Afsnittet indledes med de PPR-professionelles forståelser af deres egen rolle i samarbejdet, som er et stort forskningsområde, og hvordan PPR-psykologer synes at kæmpe med at overskride deres historiske rolle i skolen rettet mod udredning og testning⁴. Farrell (2010) har forsket i PPR-psykologers arbejde i skolen, og han rejser spørgsmålet, om de er ofre for deres egen historie, hvor professionen som PPR-psykolog blev udviklet på baggrund af et behov for at IQ-teste børn. Ifølge Farrell synes arbejdet med testning at være fikseret til professionen og dens primære funktioner i skolen. Ifølge Farrell (2010) var det som en ny profession vigtigt at afgrænse andre professioner fra at kunne udføre samme arbejdsopgaver, og udviklingen inden for skolepsykologien med Binet-testen gjorde det derfor oplagt, at udførelsen af denne testning skulle forbeholdes PPR-psykologen. Som beskrevet i forrige afsnit skete dette ikke uden professionskampe med lægerne (Ydesen, 2011). Diskussionen om testning af børn, og hvilke professioner der må udføre dem, er stadig aktuell i en dansk sammenhæng. Denne arbejdsopgave blev dermed monopoliseret, og den har haft stor betydning for udviklingen af PPR-psykologen som profession, for PPR-psykologers og skoleprofessionelles forståelser heraf og PPR's arbejdsopgaver i skolen (D'Amato et al., 2011; Farrell, 2006; Hermstad et al., 2020). Oakland og Jimerson (2007) har fx vist, hvordan antallet af PPR-psykologer på tværs af lande kan knyttes til, i hvor stor en grad IQ-tests anses som det primære værktøj til at identificere børn med særlige behov. Farrell (2006) stiller ligeledes det polemiske spørgsmål, om PPR-psykologer er tøvende i forhold til at forlade deres traditionelle arbejdsopgaver af frygt for, at de vil miste deres professionelle identitet og særlige rolle i skolen. I det følgende vil jeg præsentere forskning i PPR-professionelles forståelser af samarbejdet med skolens professionelle. Som det vil fremgå, har flere studier vist, hvordan PPR-professionelle på mange forskellige måder forsøger at udvide – og måske endda overskride – deres traditionelle rolle i skolen, men som jeg vil vise, oplever de flere barrierer knyttet til denne udvikling.

Flere studier har vist, hvordan PPR-psykologer historisk har haft en ekspertrolle og gatekeeperfunktion i skolen, men det er samtidig en rolle, de har forsøgt at overskride. Som beskrevet tidligere bliver de konsultative samarbejdsformer ofte fremhævet som en måde at overskride PPR-psykologernes historiske funktioner i

⁴ I mit arbejde med afhandlingen har jeg oplevet, hvordan der også i praksis er udviklet et stort fokus på PPR's rolle, mens de skoleprofessionelles perspektiver i stedet glider ud. Dette oplevede jeg, da jeg blev inviteret ud for at holde et oplæg i en kommune, der ønskede at udvikle samarbejdet mellem skolen og PPR i praksisnære retninger, så det i højere grad kom ud i klasselokalerne til lærerne og pædagogerne. Ved oplægget var alle skoleledere, PPR-psykologer og PPR-konsulenter fra kommunen til stede, og de havde afsat en hel dag, hvor de skulle drøfte, hvordan de kunne udvikle et relevant samarbejde mellem skolens professionelle og PPR, mens der ikke var nogen lærere eller pædagoger med.

skolen, men forskning har samtidig vist flere udfordringer knyttet til denne ændring (Larney, 2003; Young & Gaughan, 2010). Dennis (2004) og Larney (2003) har fx beskrevet, hvordan flere både skole- og PPR-professionelle er tilbageholdende over for de konsultative samarbejdsformer, da lovgivningsmæssige betingelser for adgang til specialpædagogiske ressourcer er knyttet til enkelte børn hvilket får den betydning, at samarbejdet alligevel rettes mod udredning af børn, og at PPR dermed fastholdes i deres rolle som eksperter og gatekeepere for ekstra ressourcer.

Flere studier har ligeledes beskrevet, hvordan PPR-psykologer/-konsulenter forsøger at overskride den historiske eksperterolle ved at udvikle deres kommunikation i samarbejdet. Nugent et al. (2014) har forsket i konsultativt samarbejde mellem skolen og PPR, og her fremhæves det, hvordan flere konsultative modeller for samarbejde indeholder løsningsorienteret sprogbrug og teknikker, fx at spørge ind til undtagelser, at bruge mirakel-spørgsmål eller at stille spørgsmål, der skal besvares ud fra skalaer, som kan bidrage til at udvikle samarbejdet og ændre PPR's rolle som eksperter. Derudover har Nolan og Moreland (2014) vist, hvordan PPR-psykologer forsøger at 'underspille' deres ekspertposition ved ligeledes at anvende sproglige teknikker, som fx at bruge "*måske*" og "*jeg har tænkt på*" til de konsultative møder for at understrege deres rådgivende og udforskende funktion fremfor en eksperterolle. Newman et al. (2015) har ligeledes udforsket PPR-psykologer/-konsulenters sprogbrug i konsultative møder med lærere, og her fremhæves det, at deres brug af personlige pronominer, fx "*vi*", kan bidrage til at skabe en forståelse hos lærerne af, at skolens og PPR's professionelle er fælles om at løse problemstillingerne.

Konsulent-konsultant-centrering – reproduktion af eksperterolle?

Som beskrevet i forrige kapitel er det en grundantagelse i de konsultative samarbejdsformer, at fokuset flyttes fra børnene og i højere grad til de professionelle, der skal arbejde med at håndtere problemstillinger i skolen. Som jeg vil vise i dette afsnit, kan skiftet dog få den betydning, at samarbejdet centrerer om de skoleprofessionelle, og at PPR-psykologens/-konsulentens eksperterolle reproduceres, da den rettes mod at forandre de skoleprofessionelles problemforståelser. I stedet for at være eksperter i at udrede og vurdere problemstillinger knyttet til enkelte børns problemstillinger i skolen, kan de PPR-professionelle i de konsultative samarbejdsformer i stedet begribes som eksperter i samarbejdsformer og professionelles refleksioner. I dette afsnit vil jeg vise, hvordan måderne de konsultative samarbejdsprocesser organiseres på synes at bidrage til, at PPR reproduceres som eksperter, mens de skoleprofessionelle i stedet synes at blive udpeget som barrierer i samarbejdet, når det konsultative samarbejde ikke formår at håndtere de problemstillinger, det bringes ind for at løse. I stedet for at problemstillinger i skolen forstås som iboende i barnet – som jeg i forrige kapitel har vist, at det ofte er blevet - bliver de i stedet knyttet til de skoleprofessionelles refleksioner og forståelser.

I dele af de konsultative samarbejdsformer samarbejder PPR-psykologer/konsulenter med de skoleprofessionelle i, hvad der bliver karakteriseret som konsulent-konsultant-relationer med et fokus på

konsultantens forståelser af og tilgange til klienters/børns problemstillinger i skolen (Bellinger et al., 2016; Bergan, 1977; Caplan, 1970; Meyers, 1979). I 1960'erne og 1970'erne udgiver Caplan (1963, 1970) flere artikler og bøger, der har fået stor betydning for skolepsykologiens udvikling, og som der ofte henvises til som inspiration for udviklingen af de konsultative samarbejdsformer mellem skolen og PPR. I disse udgivelser beskriver Caplan de grundlæggende principper, metoder og teknikker ved *mental health consultation*, der teoretisk tager afsæt i psykoanalysen (Erchul, 2009). Caplan beskriver fire forskellige typer af *mental health consultation*, og en af dem er den konsultant-centrerede konsultation (CCC), som siden er blevet inddraget og udviklet af PPR-psykologer på tværs af lande som fx Sverige, Israel og USA, men også i Danmark, selvom den samme terminologi ikke benyttes (Hylander, 2012; Kjær & Dannesboe, 2019; Knotek & Sandoval, 2003; Nadine et al., 2004). I CCC i skolen rettes samarbejdet mod konsultanternes (de skoleprofessionelles) problemstillinger med klienter/børn i skolen, hvor fokus er på konsultantens beskrivelser og problemforståelser (Hylander, 2012; Hylander & Guvå, 2004). I forskningen beskrives CCC som en procesorienteret konsultationsform, hvor konsulentens primære opgave er at ændre eller udvide konsultantens forståelser af problemstillinger i skolen, der ofte er rettet mod enkelte børn. Konsulentens rolle er derfor at ændre måderne, konsultanten begriber problemstillinger ud fra en forståelse af, at hvis konsultanten bliver i stand til at se problemstillinger på nye måder, bliver vedkommende også i stand til at håndtere dem samt forebygge, at de udvikles fremover (F. Castro-Villarreal & B. J. Rodriguez, 2017; Hylander, 2004, 2012; Hylander & Guvå, 2004; Knotek & Hylander, 2014; Lambert et al., 2004; Newman et al., 2017). I denne optik kan CCC således også begribes som en måde at udvikle samarbejdet på mellem skolen og PPR i mere forebyggende retninger, hvilket flere steder fremhæves som et pejlemærke i skolepsykologisk forskning (Newman et al., 2014; Newman & Ingraham, 2017; Truscott et al., 2017). I CCC er fokuset i samarbejdet således rettet mod relationen mellem PPR-psykologen/-konsulenten og de skoleprofessionelle, og hvordan PPR-professionelle kan facilitere forandring i de skoleprofessionelles refleksioner og måder at tænke om problemstillinger i skolen. Dette bliver af Hylander (2012) begrebsliggjort som '*conceptual turning*'. I CCC er fokus hovedsageligt på PPR-psykologens/-konsulentens rolle som konsulent, og hvordan vedkommende kan facilitere *conceptual change* i de skoleprofessionelles/konsultanternes forståelser af problemstillinger i skolen ved at anvende særlige teknikker, der ofte foregår i en setting væk fra skolens praksisser (Hylander, 2012). CCC tog oprindeligt teoretisk udgangspunkt i psykoanalysen og var rettet mod at klæde andre professionelle på til at udføre terapi, og dette lader til at få betydning for, hvordan den udfoldes i samarbejdet mellem skolen og PPR, da der er et stort fokus på skoleprofessionelles forståelser og intra-psykologiske udvikling samt denne udviklings betydning for deres forståelser og adfærd. Dette får samtidig den betydning, at materielle betingelser og skolen som en social praksis tilsyneladende ofte glider ud. I CCC er der et stort fokus på PPR-psykologernes rolle og deres arbejde med skoleprofessionelles *conceptual turns*, hvilket potentielt medfører en instrumentel forståelse af skoleprofessionelle som nogle, der kan forandres ved anvendelse af særlige terapeutiske teknikkers (udfoldes hos Hylander, 2012). I en dansk sammenhæng har Kjær

og Dannesboe (2019) forsket i konsultativt samarbejde mellem skolen og PPR, og her kan der trækkes flere tråde til CCC, selvom samarbejdet ikke omtales med den samme terminologi. Kjær og Dannesboe beskriver således, at samarbejdet er styret af terapeutiske logikker rettet mod psykologisk introspektion, hvor fokus er flyttet fra børnene til de professionelle, hvilket får den betydning, at de sociale situationer og kontekster, som problemstillingerne er udviklet i, stort set ikke inddrages. For de PPR-professionelle kommer samarbejdet i stedet til at handle om at transformere de skoleprofessionelles måder at tænke på, hvilket har flere ligheder med CCC. Ifølge Kjær og Dannesboe får det den betydning, at PPR-professionelles ekspertrolle reproduceres som eksperter i samarbejdsformer og processer, der er rettet mod de professionelle refleksioner, men de fremhæver samtidig, at det ofte ikke fører til forandringer for de børn, møderne er centreret om (Kjær & Dannesboe, 2019).

De konsultative samarbejdsformer er et stort forskningsområde, og de udfoldes på mange forskellige måder i samarbejdet mellem skolen og PPR. I et internationalt perspektiv er det konsultative samarbejde ofte organiseret omkring forskellige modeller, hvor der er udviklet faser og procedurer for samarbejdet, hvilket i en mindre grad ses i en dansk sammenhæng. I ovenstående afsnit har jeg på trods af forskelle alligevel forsøgt at udlede betydninger af at organisere samarbejde omkring konsultation, som går på tværs af lande og forskellige tilgange til denne form for samarbejde. Med udgangspunkt i Caplan, CCC og Kjær og Dannesboes forskning i de konsultative samarbejdsformer mellem skolen og PPR, har jeg illustreret flere dilemmaer knyttet til disse samarbejdsformer, hvor fokus flyttes fra børnene og i højere grad til de skoleprofessionelle. Ved at der i samarbejdet rettes et så stort fokus mod de skoleprofessionelles forståelser, er der en risiko for, at samarbejdet fikseres på de skoleprofessionelles intra-psykiske forståelser af problemstillinger i skolen, løsrevet fra de praksisser, de udvikles og skal håndteres i. Højholt beskrev i 1993, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR foregik løsrevet fra skolens praksisser og derfor efterfølgende blev noget, der skulle oversættes hertil (Højholt, 1993). Dette synes på flere måder stadig at være aktuelt. Det store fokus på de skoleprofessionelles forståelser får den betydning, at løsninger af disse problemstillinger ligeledes skal findes intra-psykisk. Når konsultationsprocesser ikke medfører forandringer i de skoleprofessionelles refleksioner, bliver problemet dermed potentielt flyttet fra børnene til de skoleprofessionelle med begrundelser om deres manglende kompetencer, deres manglende villighed til forandring (Hylander, 2012) eller, i en 'caplansk' terminologi, deres manglende forståelse af psykologiske faktorer, kompetencer eller objektivitet (Caplan, 1963, 1970; Newman & Ingraham, 2017). Her kan der ligeledes trækkes en tråd til begrebet om læreres relationskompetence, hvor problemstillinger i skolen forsøges håndteret ved at udvikle læreres kompetencer, hvilket, som ved konsultation, indeholder den risiko, at det samtidig bliver lærernes manglende kompetencer, der fremhæves som årsager, hvis problemstillingerne ikke håndteres (Klinge, 2017). I forhold til denne form for samarbejde mellem skolen og PPR kan det for de skoleprofessionelle tilmed få den betydning, at de bliver objekter for samarbejdet, når fokus er på PPR-professionelles arbejde med at ændre deres *mindset* og forståelser af

problemstillinger i skolen. Af det ovenstående kan det ligeledes udledes, at PPR's arbejde med at overskride den historiske ekspertrolle tilsyneladende er fulgt med i de konsultative samarbejdsformer, når fokus centrerer om konsulent-konsultant-relationen. Ekspertrollen er dog ikke længere rettet mod udredning og testning, men i stedet bliver PPR-psykologer/-konsulenter eksperter i konsultation, samarbejde og facilitering af introspektionsprocesser, hvilket dermed synes at udfordre, at de samarbejdende parter i fællesskab kan udforske og udvikle mulige håndteringer af problemstillinger i skolens praksisser.

Udvidede perspektiver i en samarbejdsoptik

Jeg har ovenfor beskrevet, hvordan forskning har undersøgt og beskrevet PPR's roller og forståelser heraf i samarbejdet mellem skolen og PPR. Flere studier har beskrevet, hvordan udviklingen af mere komplekse problemer i skolen, som blandt andet håndteres ved de konsultative og praksisnære samarbejdsformer, stiller nye krav til rollerne i samarbejdet, og som kræver en udvidet professionsforståelse af de samarbejdende parter. Ifølge Hermstad et al. (2020) har arbejdsdelinger historisk mellem professionelle i og omkring skolen som udgangspunkt været tydeligt defineret og med relativt klare skillelinjer mellem skole- og PPR-professionelles arbejdsopgaver. Forfatterne skriver videre, at det derfor er interessant at se nærmere på, hvordan disse definitioner og skillelinjer udvikles, når samarbejdet udvikles på nye og mere praksisnære måder. Forfatterne har udforsket samarbejde mellem skolen og PPR i Norge, hvor der ligeledes er bevægelser mod at flytte samarbejdet tættere på skolens praksisser, og de beskriver, hvordan disse bevægelser kræver andre og mere hybride former for professionalisme, der ikke primært baseres på traditionelle forståelser af ekspertise, kompetencer og de professionelles monofaglige roller og arbejdsopgaver. Morin (2021) skriver, at PPR-professionen er under forandring, da aktuelle arbejdsopgaver udfordrer de traditionelle professionsforståelser og i stedet kalder på ny og mere samarbejdsorienteret ekspertise. Ifølge Morin har professionelle i skolen og PPR forskellige positioner i praksis og dermed adgang til forskellig viden, som de forskellige parter må bringe ind i samarbejdet, hvis de traditionelle professionsforståelser og monofaglige tilgange skal udvides. I stedet skal samarbejdet rettes mod at udvikle en *transformativ ekspertise*, der knyttes til og udvikles gennem handlinger i skolens praksisser. I en engelsk sammenhæng har Edwards beskrevet, hvordan samfundsudviklingen for professionelle har medført mere komplekse problemstillinger, der ikke længere kan håndteres monofagligt. Edwards beskriver, at professionelle i stedet må håndtere komplekse problemstillinger gennem samarbejde og udvikling af, hvad der begrebsliggøres som *relationel ekspertise*, hvor professionelles viden og ekspertise er decentreret, og som dermed må udvikles i samarbejdet. I en sådan professionsforståelse udvikles ekspertise i samarbejdet om konkrete opgaver, hvor de forskellige professionelles perspektiver udvides i samarbejde med andre professionelle (Edwards, 2011a; Edwards et al., 2010). For samarbejdet mellem skolen og PPR får denne forståelse den betydning, at ekspertrollen, som historisk har været rettet mod PPR, i stedet distribueres blandt de samarbejdende parter, hvor de professionelle er eksperter på deres egne perspektiver og forståelser af problemstillinger, men som må bringes ind i samarbejdet (Edwards, 2010). I denne optik udvikles

professionelles ekspertise således i samarbejdet mellem skolen og PPR, hvilket indebærer, at de forskellige parter som en del af samarbejdet udvikler forståelser af hinandens professionsforståelser. I kapitel 9 diskuteres PPR's historiske ekspertrolle med udgangspunkt i de praksisnære samarbejdsformer.

Tema 3: Organiseringer af samarbejdet – decentralisering eller centralisering som håndteringer af nærhedsproblematikker

Dette tema handler om, hvordan PPR-enheder er organiseret i forhold til at kunne støtte skoleprofessionelles arbejde, og i de kommende afsnit præsenterer jeg forskning, der har undersøgt, hvordan PPR's fysiske placeringer og institutionelle tilknytninger får betydning for samarbejdet mellem skolen og PPR.

PPR-enheder er forskelligt organiseret i Danmark, men mange PPR-professionelle har kontorer og faste tidspunkter, hvor de skoleprofessionelle kan komme i kontakt med PPR på skolerne (Nielsen, 2014; Szulevicz & Tanggaard, 2015). På nogle skoler har man fast tilknyttet PPR-professionelle, som er en del af den øvrige personalegruppe på skolen, hvilket Dyssegaard et al. (2007) har beskrevet som "*huspsykologer*", mens andre skoler får besøg af PPR-professionelle på faste tidspunkter. Nogle PPR-enheder er distriktsinddelte, så en gruppe af PPR-professionelle er tilknyttet daginstitutioner og skoler inden for et geografisk afgrænset område, mens andre PPR-enheder er inddelt efter, om de betjener henholdsvis skole- eller dagtilbud. PPR's institutionelle tilknytning og placering har været genstand for undersøgelser i det skolepsykologiske forskningsfelt. Flere studier og forskningsprojekter har vist, hvordan institutionelle organiseringer, herunder PPR's, får betydning for, hvordan der i samarbejdet mellem skolen og PPR udvikles muligheder for at udforske og samarbejde om at håndtere problemstillinger i skolen (Højholt & Kousholt, 2018b; Røn Larsen, 2012; Schwartz, 2020). Der er i forskningen beskrevet mange barrierer for samarbejdet mellem skolen og PPR, og jeg har tidligere i kapitlet vist, hvordan de kan knyttes til forskellige professionsforståelser. I dette afsnit vil jeg vise, hvordan barrierer i forskningen også er blevet knyttet til PPR's fysiske placeringer og institutionelle tilknytninger. I forskningen er der således blevet undersøgt og diskuteret betydninger af, om de PPR-professionelle er decentralt eller centralt placeret i kommunens organisatoriske landskab. I dette afsnit vil jeg vise, hvordan ambitioner om kontekstualisering og praksisnærhed har flyttet de PPR-professionelle fysisk tættere på skolerne, men også hvordan der i forskningsfeltet er beskrevet udfordringer ved, at en placering for tæt på skolerne kan medføre praksisblindhed. Afsnittet indledes med skoleprofessionelles perspektiver på PPR's placeringer og efterfølges af PPR's perspektiver på selvsamme placeringer.

Skoleprofessionelles perspektiver - ønske om en praksisnær PPR

Højholt (1993) beskrev allerede i 1990'erne, at lærerne oplever, at det er udfordrende for samarbejdet, at PPR-psykologerne er så lidt til stede på skolerne. Det samme er sidenhen fremhævet mange steder (se fx Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Hansen, 2002a; Jortveit, 2022). Højholt begrundede dette med, at PPR-psykologers placering langt væk fra skolerne er med til at forstærke, at skolens professionelle ikke bliver samarbejdspartner, forstået

som "kolleger inden for enten samme faglige eller samme institutionelle område, men derimod er mennesker, man skal betjene i form af behandling, rådgivning, terapi, supervision, mv." (Højholt, 1993, p. 130). Dette får samtidig den betydning, at samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle ikke udvikles som en del af og i samspil med skolens praksisser, men det bliver i stedet noget, som efterfølgende skal trækkes ind og anvendes (Højholt, 1993). Molbæk et al. (2019) og Hansen et al. (2019) har i et forskningsprojekt udforsket samarbejdet mellem lærere, interne og eksterne konsulenter samt ressourcepersoner om inklusion i skolen i Danmark. Her fremhæves det, at der er udviklet hjælpepraksisser, der foregår langt væk fra klasserne, og som primært er organiseret omkring møder, der grundlæggende ikke bidrager til at udvikle skolens organiseringer. Dette får den betydning, at samarbejdet bliver løsrevet fra de skoleprofessionelles praksisser i klasselokalerne, og at de dermed selv må håndtere problemstillinger i skolen, der ofte ender med at fokusere på enkelte børn. Hartmann (2016) har i USA vist, hvordan skoleprofessionelle oplever flere udfordringer ved at samarbejde med PPR-professionelle, der ikke er tilknyttet skoler, men i stedet er ansat i forvaltninger, hvor deres arbejde ofte er spredt ud over store geografiske områder, og de derfor sjældent er på skolerne. Dette betyder for de skoleprofessionelle, at de PPR-professionelle er svære at få fat på og organisere møder med, hvilket blandt andet bidrager til lange ventetider (Hartmann, 2016). Hylander og Guvå (2017) beskriver, at selvom det i retorikken ofte betones, at PPR skal hjælpe skolens professionelle i klasserne i så stort et omfang, det er muligt, så oplever lærere, at hjælpen ofte er langt væk fra klasselokalerne, at adgangen til PPR er omstændig og bureaukratisk, og at PPR ofte først kommer ud, når lærerne oplever at have "prøvet alt" (Hylander & Guvå, 2017, p. 99). Hylander og Guvå fremhæver samtidig, at de PPR-enheder, der er placeret på skolerne, oftere bliver kontaktet af de skoleprofessionelle omkring sparring i mere uformelle samarbejder end de, som sidder centralt placeret i kommunen, hvor samarbejdet ofte først initieres efter en formel sagsgang. Hermstad et al. (2020) beskriver ligeledes, at større tilstedeværelse fra PPR på skolerne kan bidrage til en ny dynamik i samarbejdet, hvor PPR i højere grad opleves som tilgængelige og som en ressource i forhold til at give konkret vejledning på de praksisser, skoleprofessionelle oplever problemstillinger i. Forskerne beskriver samtidig, at det ikke kun handler om at placere PPR på skolerne og i klasserne, da samarbejdet nødvendigvis må indebære, at både PPR- og skolens professionelle overskrider de traditionelle arbejdsdelinger. Som en lærer udtaler i artiklen, er "ideen fantastisk god. At de er her, og de er med, og de får et forhold til lærere og elever og hvordan skolen drives. Men savner den hjælp [..] Kunnskapen sitter der, men den når ikke frem til meg" (Hermstad et al., 2020, p. 5). Af citatet kan det udledes, at selvom PPR er placeret på skolen, når hjælpen ikke nødvendigvis frem til de skoleprofessionelle. Ifølge Hermstad et al. (2020) kan det at flytte samarbejdet mellem skolen og PPR tættere på skolens praksisser, hvis det indebærer at de professionelle involverer sig i og udvikler hinandens perspektiver, i højere grad hjælpe de skoleprofessionelle med at håndtere problemstillinger i skolerne. Denne organisering, hvor PPR flyttes tættere på skolens praksisser, gør dog samtidig læreres og PPR's faglige grænser

og "territorium" mere uklare. Ifølge Hermstad et al. (2020) er risikoen for, at der udvikles konflikter i samarbejdet mellem PPR og skolens professionelle større, des tættere PPR organiseres på skolerne.

PPR's manglende kendskab til skolens praksisser

Flere studier beskriver, hvordan lærere oplever, at PPR mangler kendskab til skolens praksisser og problemstillinger heri, hvilket betyder, at støtten kan opleves som dekoblet, og at der opstår problemstillinger knyttet til lærernes oversættelse af PPR's rådgivning (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Kolnes et al., 2021; Mælan et al., 2020). Flere studier beskriver derfor, hvordan skolens professionelle ønsker, at PPR skal være mere til stede i skolen, så støtten i højere grad kan kobles og kontekstualiseres til konkrete praksisser og problemstillinger (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Anthun & Manger, 2006; Ekornes, 2015; Gilman & Gabriel, 2004). Kolnes et al. (2021) og Mælan et al. (2020) peger videre på, hvordan det at flytte samarbejdet ud i klasserummene kan bidrage med at overskride disse problemstillinger, så oversættelser af rådgivning udvikles som en del af samarbejdet. Mælan et al. (2020) beskriver dog, at nogle lærere oplever en tøven med at involvere sig i samarbejdet med PPR i klasserummene, da de er usikre på de PPR-professionelles roller og ansvar, når samarbejdet flyttes ud i klasselokalerne. Derudover beskrives det, at det at flytte samarbejdet ud i klasserummene ikke alene håndterer disse problemstillinger, da nogle lærere oplever, at deres roller i samarbejdet bliver undermineret, da de ikke altid er klar over eller bliver informeret om, hvordan PPR arbejder med et barn, når de er i klasserne.

PPR-professionelles perspektiver – om at nærme sig flere praksisser

Som beskrevet ovenfor har flere studier vist, at skolens professionelle ønsker PPR tættere på skolens praksisser, da det vil kunne bidrage til en mere relevant støtte. Vendes blikket mod forskning i de PPR-professionelles perspektiver på samarbejdet med skolens professionelle, læser jeg, at samarbejdet mellem skolen og PPR på forskellige måder er forsøgt udviklet, så det flyttes tættere på de skoleprofessionelles arbejde i skolen. Som jeg vil vise i dette afsnit, er der dog flere dilemmaer knyttet til at flytte PPR-professionelle tættere på skolens praksisser, da PPR's arbejde er rettet mod mange samarbejdsparter og praksisser, som de i deres arbejde skal nærme sig og skabe betingelser for, at der kan samarbejdes på tværs.

Praksisnærhed rettet mod skoleprofessionelle

Jeg har i forrige kapitel vist, hvordan der historisk har været og aktuelt er bevægelser rettet mod, at samarbejdet mellem skolen og PPR flyttes tættere på skolens praksisser både i Danmark med fx mellemformers aktuelle udbredelse og internationalt med *Response to Intervention* (RTI).

Vendes blikket mod skolepsykologien som forskningsfelt er det også blevet undersøgt, hvordan PPR-enheder arbejder med at flytte samarbejdet og PPR's fysiske tilstedeværelse tættere på skolens praksisser. Flere studier fremhæver fx etableringen af *ressourceteams*, *multidisciplinære teams* eller *prereferral-teams* på skolerne, hvor forskellige PPR-professionelle bruger mere tid på skolerne og nogle gange også fysisk og institutionelt tilknyttes

disse skoler. Disse teams fremhæves i flere studier som afgørende for at udvikle mere praksisnære hjælpepraksisser, da skoleprofessionelle hurtigere kan få hjælp til konkrete problemstillinger i skolen, da der ofte ikke skal bruges tid og ressourcer på at udarbejde en pædagogisk psykologisk vurdering (PPV) eller officiel indstilling på et barn, inden støtten når ud i klasselokalerne (Anthun & Manger, 2006; Thornberg, 2009, 2014; Young & Gaughan, 2010).

Praksisnærhed vs. Praksisblindhed

Flere steder i forskningen er der beskrevet et dilemma i forhold til placeringer af de PPR-professionelle, da PPR på den ene side skal være synlige, relevante og tæt på skolens praksisser, men de skal samtidig have en tilpas distance, så de kan bidrage med kritiske perspektiver på selvsamme praksisser (Nielsen, 2014; Szulevicz & Tanggaard, 2015). De PPR-professionelle er således spændt ud i et dilemma i forhold til at bidrage med praksisnær støtte til skolens professionelle, men dette skal udvikles, uden at praksisblindhed følger med. I konsultationslitteraturen skelnes der mellem interne og eksterne konsulenter, og ifølge Meyers et al. (2015) kan PPR-psykologen på et kontinuum placeres et sted imellem. Fordelen ved at være en intern konsulent fremhæves som, at PPR-psykologen kan udvikle "*insiderviden*" om skolens praksisser og etablere tillidsfulde relationer til de skoleprofessionelle, som beskrives som afgørende for at facilitere udvikling af skolen samt dens systemer og fællesskaber. For den eksterne konsulent beskrives det i stedet, at det i højere grad er muligt at udvikle kritiske blikke og perspektiver på de praksisser, der skal rådgives om, men det tager samtidig længere tid at udvikle viden om skolens praksisser og relationer til skolens professionelle, hvilket af Meyers et al. (2015) beskrives som konsulenteres akklimatisering til miljøet, som er afgørende for et godt samarbejde. PPR's placeringer kan i denne optik begribes ud fra et dilemma i forhold til hverken at blive intern eller ekstern rådgiver og dermed udvikle en praksisnær støtte, uden at den bliver praksisblind. Som jeg læser feltet, udgør dette et dilemma, når PPR-psykologen/-konsulentens historiske ekspertfunktion reproduceres i de konsultative samarbejdsformer, hvor de kommer i skolen som eksperter med refleksionsredskaber, som kan gennemskue problemstillings kompleksitet, og hvordan de skal håndteres.

Dilemmaer med at nærme sig flere parter og praksisser

PPR's arbejde kan karakteriseres ved, at de skal nærme sig og forbinde forskellige parter og praksisser, og som en del af dette arbejde har de brug for sparring med kolleger fra PPR-enhederne. I denne optik vil en fuldkommen decentral organisering dermed besværliggøre denne interne sparring. Nielsen (2014) beskriver en risiko forbundet med at flytte de PPR-professionelle ud på skolerne, da de dermed er langt væk fra sparring med andre PPR-professionelle, hvilket risikerer at få betydning for PPR's faglige ekspertise og rådgivning på skolerne. Vendes blikket mod, hvordan PPR er organiseret i Danmark, hvilket er svært at danne sig et overblik over på grund af kommunal frihed til at organisere PPR, er mange enheder da også både decentralt og centralt organiseret, så de både har kontorer på skolerne og i forvaltningen (Deloitte & Absalon, 2020; Kousholt & Morin, 2023; VIVE, 2022).

Forskning har beskrevet, hvordan PPR's arbejde går på tværs af skoler, daginstitutioner og forvaltninger, og hvordan betingelser og herunder ressourcer for samarbejdet med skolens professionelle ikke kun udvikles i skolen, men også mange andre steder (Eagle et al., 2015; Hartmann, 2016; Thornberg, 2014; Young & Gaughan, 2010). Flere studier har vist, hvordan PPR-professionelle samarbejder med mange parter som skoleprofessionelle, skoleledere, socialrådgivere, forvaltningsledere, skolepolitikere, embedsfolk, læger og community-medlemmer (Grier & Bradley-Klug, 2011; Meyers et al., 2015; Newman et al., 2018). Newman et al. (2018) har fx vist i USA, hvordan PPR-psykologer oplever, at "*administrativ support*" fra PPR-forvaltninger er afgørende for at lykkes med det konsultative samarbejde i skolen, da det har stor betydning for, hvilke betingelser PPR har for at samarbejde med skolens professionelle. PPR skal således nærme sig flere parter og praksisser for at kunne udvikle betingelser for deres arbejde i skolen, og ved at flytte PPR fuldkomment ud på skolerne er der dermed mulighed for, at PPR distancerer sig fra disse andre parter og praksisser. I denne optik kan PPR's centrale organiseringer dermed begrundes i, at de ved helt at flytte PPR-enhederne ud på skolerne og i daginstitutionerne yderligere ville besværliggøre deres arbejde med at udvikle skolens systemer og fællesskaber.

Tema 4: De pædagogisk psykologiske vurderinger – en materialisering af samarbejde på tværs af hjælpepraksisser

I denne del præsenteres forskning, der undersøger PPR's arbejde med den pædagogisk psykologiske vurdering (PPV). Dette tema er udviklet, da jeg begriber arbejdet med PPV'erne som en materialisering af samarbejdet mellem skolen og PPR og flere samarbejdsproblematikker knyttet til fx at oversætte viden og rådgivning på tværs af praksisser. Afsnittet indledes med en kort introduktion til forskning i PPV'er og efterfølges af to afsnit, hvori jeg analyserer samarbejdet om PPV'erne fra henholdsvis skole- og PPR-professionelles perspektiver.

En stor del af det samarbejde, der er rettet mod enkelte børn, indebærer at analysere og udarbejde skriftlige vurderinger af deres vanskeligheder, som i forskningsfeltet refereres til som *Pædagogisk Psykologiske Vurderinger* (PPV'er), *Individual Education Programs* (IEP) eller *Psychoeducational Reports*. I resten af kapitlet refererer jeg til disse vurderinger som PPV'er. Dette arbejde er dog, ifølge Buck (2015), et område, der ikke er givet så meget opmærksomhed i forskningsfeltet. I den forskning, der udgør afsættet for mine analyser af feltet, bliver PPV'er ofte beskrevet og udforsket som en arbejdsopgave, der udføres af PPR-professionelle. Disse vurderinger skal bl.a. beskrive et barns problemstillinger, de professionelles vurderinger heraf og tidligere forsøg på at håndtere dem. Derudover skal de indeholde vurderinger af, hvordan barnet bedst kan støttes fremadrettet samt bud på under hvilke rammer og i hvilke institutionelle arrangementer (Böttcher & Dammeyer, 2023; Mallin et al., 2012). I forskningsfeltet beskrives det, at udarbejdelse af PPV'er udgør en stor del af PPR-psykologers arbejde. Efter udarbejdelse af en PPV sender PPR den videre til skolelederne, de skoleprofessionelle, forældrene og nogle gange barnet, der skal oversætte dens anbefalinger til praksis. Derudover sendes den eventuelt videre til et kommunalt visitationsudvalg og/eller børne- og ungepsykiatrien, der skal tage stilling til, om der skal foretages yderligere undersøgelser, og hvilke ressourcer og hjælpeforanstaltninger barnet eventuelt skal tilbydes. I dette afsnit vil jeg analysere, hvilke funktioner og betydninger PPV'en får for de forskellige parter i samarbejdet om *den fælles sag*, som i denne sammenhæng kan defineres som arbejdet med at håndtere et barns problemstillinger i skolen og dermed understøtte dets udvikling. I afsnittet vil jeg således analysere, hvordan PPV'en kan begribes som en materialisering af dette samarbejde, og hvordan den for de forskellige professionelle får forskellige betydninger i de hjælpepraksisser, der er udviklet i og omkring skolen. Som det vil fremgå af mine analyser, kan der af forskningsfeltet udledes flere dilemmaer knyttet til at udarbejde disse vurderinger, så de bliver relevante for de forskellige parter arbejde i og omkring skolens praksisser og dermed ikke ender i "*skuffen*" (Böttcher & Dammeyer, 2023) eller i "*skabet*" (Tanggaard & Blæhr, 2012).

Skoleprofessionelles perspektiver på PPV'en – inddragelses- og oversættelsesproblematikker

Undersøgelser af anvendelser af PPV'er i skolens praksisser har vist, at lærere, pædagoger og skoleledere ofte ikke har læst dem, mens de, der har, ikke i særlig stor grad oplever, at de har bidraget i deres arbejde (Dyssegaard et al., 2007; Schaarup et al., 2009). Derudover beskriver Dyssegaard et al. (2007), at nogle

skoleprofessionelle oplever, at PPR fremtræder som en kommunal enhed, der producerer unødvendige dokumenter, der ikke anvendes i deres arbejde. Dette kan knyttes til, hvad Bøttcher og Dammeyer (2023) beskriver som, at der nogle steder er udviklet forståelser af, at PPR-psykologer er afsondrede eksperter, der alene udvikler svar på de spørgsmål og problemstillinger, der er udviklet i skolens praksisser. Bøttcher og Dammeyer beskriver derudover, at hvis problemforståelser og håndteringerne heraf udvikles adskilt fra skolers og daginstitutioners praksisser, er der stor sandsynlighed for, at PPV'en ender i skuffen, og at den dermed ikke bidrager i skoleprofessionelles arbejde. Flere steder i forskningen fremhæves inddragelse af lærerne i arbejdet med at kontekstualisere PPV'erne til de praksisser, de skal virke ind i, som afgørende. I dele af forskningen beskrives de skoleprofessionelle dog som forbrugere eller modtagere af PPV'erne, der inddrages til at give informationer indledningsvist og efterfølgende først inddrages, når de er udarbejdet. I denne optik bliver PPV'en forstået som PPR-professionelles arbejdsopgave, der herefter sendes til de skoleprofessionelle. I det følgende vil jeg vise, hvordan denne form for inddragelse og forståelse af samarbejdet om udarbejdelse af PPV'er har bidraget til flere af de problemstillinger, som også er på spil i andre aspekter af samarbejdet mellem skolen og PPR.

Lindelauf et al. (2018) har gennem kvalitative interviews med lærere undersøgt, hvordan de anvender PPV'er i Australien. Her beskrives det, at de primært oplever at bidrage med informationer, som de PPR-professionelle inddrager i de skriftlige vurderinger. Lærerne oplever dermed ikke, at de inddrages i udarbejdelsen af PPV'en, hvilket får den betydning, at de finder det vanskeligt at oversætte dens anbefalinger til konkrete handlinger i de praksisser, de skal virke i (samme pointe fremhævet i Danmark hos Schaarup et al., 2009). Mallin et al. (2012) omtaler skoleprofessionelle som de primære forbrugere af informationerne i PPV'en, imens Mastoras et al. (2011) beskriver PPV'en som det primære værktøj til at kommunikere resultater fra en udredning. Flere steder fremhæves det derfor, at for at PPV'er kan blive relevante for de skoleprofessionelles arbejde, må de være både forståelige og meningsfulde for dem, der skal bruge dem, hvilket flere har fremført som et argument for, at effekten af en PPV må måles ud fra de skoleprofessionelles perspektiver (Mallin et al., 2012; Mastoras et al., 2011). I forskningsfeltet synes flere studier at gøre anvendelige PPV'er til et spørgsmål om kommunikation, formidling og sprogbrug. Flere studier har således udforsket, hvordan skoleprofessionelle oplever de skriftlige PPV'er, og hvordan den skriftlige formidling får betydning for, hvordan PPV'erne kan anvendes i deres arbejde i skolens praksisser. Her fremhæves det blandt andet, at lærere har svært ved at forstå den psykologiske sprogbrug, og at det gør det svært at oversætte PPV'en til deres arbejde i skolens hverdagsliv (Harvey, 2006; Malin, 2016; Rahill, 2018). Hos Pelco et al. (2009) beskrives et studie, der udforsker læreres perspektiver på PPV'er, og det fremhæves, at de fleste af de 104 lærere, der indgår i undersøgelsen, har store udfordringer med at udlede og oversætte dem til konkrete handlemuligheder i praksis ved alene at læse dem. I stedet fremhæves de mundtlige dialoger om dem efterfølgende som en stor hjælp i forhold til at kontekstualisere dem til konkrete håndteringer i deres arbejde i skolen (samme pointe fremhæves hos Schaarup et al., 2009). I flere studier

undersøges det, hvilke grader af specificeringsniveau i PPV'erne lærere ønsker (Malin, 2016; Pelco et al., 2009). Flere steder fremhæves det, at lærere ønsker et højt specificeringsniveau i PPV'erne, da det gør det mere tilgængeligt at oversætte og kontekstualisere dem til de konkrete praksisser i skolen. Dette vil dog, ifølge Mallin et al. (2012), kræve, at PPR-psykologer bruger mere tid på at udarbejde PPV'erne, end de allerede gør. Ifølge Bøttcher og Dammeyer (2023) er udfordringer med samarbejdet om PPV'er ikke kun knyttet til sprogbrug, da PPV'er ikke bliver anvendelige alene af, at sproget er forståeligt, og at de er sat op med anbefalinger i punktform. Forskerne peger i stedet på, at de skole- og PPR-professionelle må samarbejde om at udvikle dem, og at dette kræver, at skolens professionelle inddrages i hele processen og ikke først, når de er udarbejdet. En lignende pointe er fremført af Harvey (2006), der skriver, at PPR-psykologer bør inddrage børn, forældre og professionelle i skriveprocesserne, så de har mulighed for at acceptere, ændre eller afvise indholdet. Flere andre steder fremhæves det ligeledes, at PPV'erne bør udarbejdes i samarbejde med lærere, så de kan kontekstualiseres og gøres anvendelige i lærernes arbejde i skolens praksisser (Pelco et al., 2009; Schaarup et al., 2009).

Som beskrevet i ovenstående afsnit skal PPV'er for de skoleprofessionelle bidrage i deres arbejde med at forstå og håndtere et barns problemstillinger i skolen, og som eventuelt udløser ekstra ressourcer i de almene miljøer eller medfører henvisninger til specialpædagogiske institutionelle arrangementer. Forskning peger på, at der for de skoleprofessionelle er flere problemstillinger forbundet med at oversætte og kontekstualisere PPV'erne til skolens praksisser. Der peges på, at der som et led i at overskride disse problemstillinger, i højere grad skal udvikles et samarbejde mellem skole- og PPR-professionelle, hvor de skoleprofessionelle, forældre og børn inddrages i de forskellige faser af arbejdet med PPV'er.

PPR-professionelles perspektiver – PPV'ens dobbelte funktion

PPR-psykologer er i Danmark og i flere andre lande lovgivningsmæssigt forpligtede på at udarbejde en PPV, hvis det antages, at et barn har brug for specialpædagogisk støtte. Dette er udviklet for at sikre børns og forældres rettigheder til at få adgang til skolesystemets hjælpepraksisser, der ofte er institutionelt, forvaltningsmæssigt og regionalt adskilte. PPV'er har dermed en dobbelt funktion, da de skal bidrage til juridiske og faglige afgørelser vedrørende spørgsmål om børns ressourcefordeling i blandt institutionelle arrangementer, men de skal samtidig bidrage i skoleprofessionelles arbejde med at forstå og understøtte børns problemstillinger og udvikling (Hass & Carriere, 2014). Dette er af Røn Larsen (2012) beskrevet som "*PPR's dobbelte bogholderi*". Ifølge Mastoras et al. (2011) er det i forskningen i flere årtier blevet fremhævet, at PPV'erne skal udarbejdes i et mere tilgængeligt og forståeligt sprog, men alligevel har de stort set ikke ændret form og indhold. Denne kritik vil jeg med udgangspunkt i mine læsninger af feltet knytte til PPV'ens dobbelte funktion og en sammensat målgruppe på tværs af institutionelle, kommunale og regionale organiseringer. Harvey (2006) beskriver på samme vis en modsætning i, at det i mange år er blevet fremhævet som afgørende, at PPV'erne udarbejdes i et klart og

forståeligt sprog, men at de alligevel ofte er svære at læse for dem, der ikke er PPR-psykologer, hvilket bidrager til, at de derfor er svære at anvende for skolens professionelle (Harvey, 2006; Malin, 2016). Harvey (2006) skriver videre, at PPR-psykologer ofte er i tvivl om, hvordan de skal udarbejde vurderinger, der henvender sig til og er anvendelige for flere parter. Rahill (2018) har ligeledes udforsket PPR-psykologers perspektiver på arbejdet med PPV'er, og hun beskriver, at flere PPR-psykologer har udtrykt bekymringer ved at lave dem, så de rettes for meget mod forældres, skoleprofessionelles og børns praksisser ved fx at gøre dem konkret anvisende og ved at reducere brugen af psykologfaglig terminologi og herunder beskrivelser af testen og dens resultater. Dette skyldes ifølge Rahill (2018), at det kan få betydning for, hvordan PPV'en vil blive opfattet i både juridiske og faglige spørgsmål vedrørende specialpædagogisk støtte i andre hjælpepraksisser, som fx visitationsudvalg, skolemyndigheder og børne- og ungepsykiatrien, hvor PPV'en ligeledes har en funktion.

PPV'en som individrettet standard

Ifølge Buck (2015) er bevægelserne fra at tænke børns problemstillinger i skolen som iboende i dem og henimod kontekstuelle forståelser af børn og problemstillinger ikke fulgt med i PPV'erne. Bucks forskning er foretaget i England, hvor vurderingerne udarbejdes efter standarder givet fra skolemyndighederne, der lægger op til, at der kigges ind i barnet, og hvor kontekstuelle forhold i stedet bliver aspekter, der skal presses ind i PPV'erne. I flere kommuner i Danmark er der ligeledes udviklet standarder for PPV'erne, hvor der stilles krav om at følge en på forhånd defineret form (Schaarup et al., 2009; Schaarup & Kehlet, 2011). Disse standarder omkring PPV'erne og deres indhold bliver af Røn Larsen og Jørgensen (2018) ligeledes knyttet til de juridiske betingelser for specialpædagogisk bistand og procedurer for klageinstanser samt til børns retlige sikkerhed ud fra en tanke om, at standarder bidrager til lighed for børn i skolesystemet. For de PPR-professionelle kan standarder for at arbejde med PPV'er således opleves som både rammesættende og begrænsende for, hvordan og hvor meget kontekstuelle forhold kan inddrages (Buck, 2015). Dette underbygges af Mastoras et al. (2011), der beskriver, hvordan PPV'er ofte indeholder et mangelsyn på børn med fokus på, hvad de ikke kan, hvilket kan blive styrende for de skoleprofessionelles forståelser af og måder at arbejde med de børn, der er lavet vurderinger på. PPV'erne risikerer dermed, ifølge forskerne, at få en selvforstærkende effekt. Ifølge Schaarup og Kehlet (2011) fordrer indstillings- og visitationsprocedurer et mangelsyn på børns problemstillinger i skolen, og de beskriver, hvordan nogle PPR-psykologer oplever, at *"jo tungere barnets vanskelighed beskrives, jo større er sandsynligheden for at få hjælp"* (Schaarup & Kehlet, 2011, p. 234). Dette kan begrundes med, at PPV'er og indstillinger som udgangspunkt er knyttet til enkeltbørns cpr-numre, og at de netop skal bidrage i spørgsmål om, hvorvidt disse børns problemstillinger kan udløse specialpædagogisk bistand (Røn Larsen, 2011). Disse spørgsmål tages der ofte ikke beslutninger om på de enkelte skoler, hvis det overstiger 9 ugentlige timer, men PPV'en bliver i stedet sendt videre til et kommunalt visitationsudvalg, som skal tage stilling til, om der skal tildeles ekstra ressourcer lokalt på skolen, eller om barnet skal tilbydes et specialtilbud. I visitationsudvalget tages der samtidig stilling til, om barnet skal sendes videre til yderligere udredning hos en regional børne- og

ungepsykiatri. I denne optik bliver PPV'en således en materialisering af samarbejdet om at beskrive og håndtere et barns problemstillinger, som flyttes rundt blandt forskellige kommunale og regionale organiseringer, hvor der forskellige steder skal tages stilling til, hvordan barnet bedst kan hjælpes. Ifølge Schaarup og Kehlet (2011) har PPV'erne udviklet sig til at rette sig mod børne- og ungepsykiatrien, hvor der er fokus på at beskrive børns problemstillinger med klinisk og diagnostisk sprogbrug. Denne udvikling har betydet, at der på skoler, i daginstitutioner, visitationsudvalg og hos forældre er udviklet, hvad de beskriver som *"ærbødighed"* overfor børnepsykiatriske og diagnostiske vurderinger, som dermed gives stor vægt og former PPV'ers indhold.

Som det fremgår af det ovenstående, skal PPV'er bidrage i juridiske og faglige spørgsmål vedrørende børns problemstillinger i skolen på tværs af de hjælpepraksisser, der er etableret omkring vores skolesystem som fx visitationsudvalg, klageinstanser og børne- og ungdomspsykiatrien. PPV'erne skal dog på samme tid rettes mod og gøres anvendelige for de professionelle i skolens praksisser. Denne dobbelte funktion bidrager til, at arbejdet med de skriftlige vurderinger er tidskrævende, og i flere studier beskrives det, hvordan PPR-professionelle bruger mange ressourcer på dette arbejde, som bliver taget fra og trumfer andre arbejdsopgaver (Graff et al., 2021; Hansen, 2002b; Szulevicz & Moen, 2021). Nordahl (2018) henviser til en kortlægning af PPR i Norge, der viser, at PPR-professionelle bruger op mod 80 procent af deres arbejde på udredning og udarbejdelse af PPV'er. I afhandlingens kapitel 6 beskriver jeg, hvordan en PPR-psykolog bruger analogien om, at de tidligere i PPR-enheden var en *"PPV-fabrik"*, men at de aktivt arbejder med at ændre på dette. Ifølge Nordahl er det paradoksalt, at PPR-professionelle med specialpædagogiske kompetencer, der ønsker at komme tættere på skolens praksisser, ender med at bruge så stor en del af deres arbejde på at skrive *"sagkyndige vurderinger, mens barn og unge ofte møder assistenter"* (Nordahl, 2018, p. 8). Dyssegaard et al. (2007) har ligeledes beskrevet, hvordan arbejdet med udredning og indstilling af børn er en tidskrævende proces, hvilket kan føre til lange sagsbehandlingstider. Dette har fået flere PPR-enheder til at indføre tværfaglige møder med skolens professionelle, skoleledere, forældre og eventuelt børnene, hvor det drøftes, hvordan disse børn kan støttes, inden en PPV udarbejdes og eventuelt sendes videre til de andre hjælpepraksisser, herunder visitationsudvalg, specialpædagogiske interventioner eller børne- og ungepsykiatrien.

PPV'er udvikles i samarbejde mellem PPR-professionelle

Jeg har tidligere beskrevet, hvordan PPR-enhederne har fået en mere tværprofessionel sammensætning, hvilket også er en udvikling, der ses internationalt, hvor arbejdet med udredning flere steder udføres i tværprofessionelle teams (Hartmann, 2016; Thornberg, 2009; Young & Gaughan, 2010). Dette har fået betydning for PPV'erne, der i højere grad udarbejdes i samarbejde mellem professionelle i disse teams. Dette frigiver dels ressourcer hos PPR-psykologerne til andre arbejdsopgaver, men det giver samtidig nye udfordringer i forhold til, hvordan flere professionelle kan samarbejde om at udarbejde PPV'erne, og hvordan flere forskellige faglige perspektiver kan inddrages i den samme PPV (Rahill, 2018). Selvom det flere steder fremhæves, at også

PPV'erne skal gøres praksisnære og indeholde flere faglige perspektiver og anbefalinger, som forældre og skoleprofessionelle kan inddrage i deres praksisser, bliver de, ifølge Mastoras et al. (2011), ofte generiske og enslydende i deres anbefalinger. Den samme pointe fremhæves hos Szulevicz og Arnfred (2022), der i en undersøgelse af mere end 100 PPV'er fremhæver, at de fleste anbefaler, at der udvikles mere struktur i børnenes hverdag.

Jeg har i dette tema vist, hvordan der i forskningen er beskrevet flere problemstillinger knyttet til at udvikle PPV'er, der kan blive relevante for forskellige parter på tværs af hjælpepraksisser, og netop det, at de skal have en dobbelt funktion på tværs af praksisser, synes at blive til et dilemma. Buck (2015) og Rahill (2018) skriver, at arbejdet med PPV'er er et underbelyst forskningsområde, og i forlængelse heraf vil jeg efterspørge, at der forskes mere i, hvordan PPV'erne kan udvikles, så de på samme tid kan bidrage til at understøtte arbejdet i skolen og i andre hjælpepraksisser som visitationsudvalg og børne- og ungdomspsykiatrien, hvor de netop også har en funktion.

[Teknisk rationalitet vs. viden fra skolens hverdagsliv](#)

Jeg har i kapitlet analyseret det skolepsykologiske forskningsfelt, der har udforsket samarbejdet mellem skolen og PPR. Disse analyser har jeg inddelt i forskellige temaer for at vise, hvordan forskningsfeltet på forskellige måder har udforsket, hvilke bevægelser, problemstillinger og dilemmaer der er på spil i samarbejdet mellem skolen og PPR, og som jeg har analyseret fra både skole- og PPR-professionelles perspektiver. I resten af dette kapitel vil jeg analysere, hvordan organiseringer af samarbejdet – og forskningen heri – får betydninger for praksis. Jeg har gennem mit empiriske arbejde oplevet, hvordan standardbaserede organiseringer ofte inddrages og bliver rammesættende for samarbejdet. I dette afsnit vil jeg vise, hvordan standardbaseret samarbejde ikke kun inddrages i de praksisnære samarbejder – og i den kommune, jeg har lavet feltarbejde i – men i stedet er noget, der altid har fulgt feltet, og som forskning i samarbejdet mellem skolen og PPR på forskellige måder har udforsket, udviklet og problematiseret. Dette afsnit er således udviklet i en dialog mellem mine læsninger af forskningsfeltet og analyser af mit empiriske arbejde. I analyserne af mit empiriske arbejde og i afhandlingens diskussionsafsnit vil jeg undervejs videreudfolde, begrunde og problematisere denne tilsyneladende udbredte tendens til, at samarbejdet mellem skolen og PPR baseres på standarder.

I dette afsnit vil jeg vise, hvordan der indenfor det skolepsykologiske forskningsfelt er forsket i og udviklet standarder og modeller for PPR- og skoleprofessionelles samarbejde i både de udredende, konsultative og praksisnære samarbejdsformer. På samme tid er der forskning, der har udforsket og udviklet begreber for skolens hverdagsliv og dets betydning for samarbejdet mellem skolen og PPR. I dette afsnit vil jeg vise, hvordan jeg udleder, at der i forskningsfeltet synes at være udviklet et dilemma: På den ene side organiseres samarbejdet efter standarder og ofte med på forhånd definerede retningslinjer og procedurer, men på den anden side skal samarbejdet udvikles situeret med sensitivitet over for de praksisser og problemstillinger, det skal bidrage ind

i. I afhandlingen begribes *standarder* som organiseringer af samarbejde, der tager afsæt i akkumuleringer af viden og erfaringer, og som ofte bringes ind i samarbejdet mellem skolen og PPR som *modeller, programmer og koncepter*, og nogle gange med tilhørende manualer og procedurer for samarbejdet.

PPR-perspektiver – Standarder på tværs af samarbejdsformer – en teknisk rationalitet?

Af mine læsninger af forskningsfeltet udleder jeg, at arbejdet med standarder altid har fulgt samarbejdet mellem skolen og PPR. Ifølge Lunt og Major (2000) har PPR-psykologers arbejde historisk været domineret af en særlig form for rationalitet, hvor viden og professionel handlen knyttes til standarder og positivistisk inspirerede epistemologier. Ifølge Lunt og Major kan PPR-psykologers arbejde begribes ud fra Donald Schöns begreb om teknisk rationalitet, hvor metoder og standardløsninger skal håndtere problemstillinger i praksis:

“The model of technical rationality is mismatched to the changing character of the situations of practice - the complexity, uncertainty, instability, uniqueness and value conflicts which are increasingly perceived as central to the world of professional practice.” (Schön in Lunt & Majors, 2000, p. 242)

Ifølge Lunt og Major (2000) har standarder historisk domineret over situeret problemløsning i PPR-psykologers arbejde i skolen, hvilket de eksemplificerer med PPR-psykologers mange former for standardbaserede testværktøjer og problemløsningsmodeller. Arbejdet med standardbaserede modeller for samarbejde kritiseres af Lunt og Major for ikke at inddrage kontekstuelle forhold og praksissers kompleksitet. Lunt og Majors argumentation er primært centreret om PPR-psykologers udredende og psykometriske arbejde, men vendes blikket mod de konsultative samarbejdsformer, læser jeg, at den samme pointe kan udledes, og særligt i den amerikanske forskningslitteratur synes samarbejdet ofte at blive baseret på modeller, der indeles i faser med beskrivelser og manualer for de PPR-professionelles handlinger (se fx Bellinger et al., 2016; Collier-Meek & Sanetti, 2014; Doll et al., 2017; Fallon et al., 2016; Garbacz et al., 2015; Russell, 2019; Sheridan et al., 2013). I en dansk sammenhæng har Røn Larsen og Højholt (2019) ligeledes beskrevet, hvordan der er udviklet en forvaltningsmæssig ordningslængsel, hvor blandt andet skole- og PPR-professionelles samarbejde om problemstillinger i skolen forsøges håndteret ved udviklingen af standarder for fx visitationsprocesser, organiseringer og strukturer for konsultative møder, som iværksættes, når problemstillinger i skolen knyttet til et barn udvikles (Røn Larsen & Højholt, 2019).

Inden for forskning i de konsultative samarbejdsformer synes der at være et særlig stort fokus på at udvikle standarder for samarbejde, hvilket ses i udviklingen af de mange forskellige konsultationsmodeller. Fælles for modellerne er, at de ofte kommer med på forhånd definerede procedurer, der beskriver de PPR-professionelles roller i forskellige stadier af samarbejdet (Bellinger et al., 2016; Doll et al., 2017; Garbacz et al., 2015; Kleinert et al., 2017; Russell, 2019; Wong et al., 2018). Inden for de konsultative samarbejdsformer er der udviklet modeller til at håndtere forskellige former for problemstillinger i skolen som fx børns læsevanskeligheder, vredeshåndtering og adfærd eller til at udvikle professionelles og forældres kompetencer samt skole-hjem-

samarbejdet. Disse konsultative modeller er ligeledes rettet mod både individuelle og grupper af børn og professionelle. De konsultative samarbejdsformer kommer således i mange modeller, og selvom de adskiller sig på flere måder, anvender de ofte en ensartet terminologi, der rammesætter samarbejdet mellem PPR-psykologer/-konsulenter og skoleprofessionelle i konsulent-konsultant-forhold med en ofte – mere eller mindre – erklæret ambition om at ensliggøre og evidensbasere samarbejdet (Gravois, 2012; Jones et al., 2013; Reinke et al., 2011; Wong et al., 2018). I det følgende præsenteres to eksempler på udviklingen af modeller i samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle, der tager afsæt i henholdsvis de konsultative og praksisnære samarbejdsformer, og som er udvalgt for at illustrere, hvordan samarbejde baseret på standarder udvikles og inddrages på tværs af samarbejdsformer.

Conjoint Behavioral Consultation – et eksempel på standardbaseret konsultation

I det skolepsykologiske forskningsfelt er der gennem mange år beskrevet problemstillinger knyttet til "børns problemadfærd" i skolen og til skole-hjem-samarbejdet, og *Conjoint Behavioral Consultation* (CBC) er en konsultationsmodel, der er udviklet for at håndtere disse problemstillinger. CBC er udviklet inden for de konsultative samarbejdsformer og er anvendt i flere årtier, hvor PPR-psykologer/-konsulenter faciliterer og inddrager forældre og lærere i konsultative samarbejdsprocesser om at støtte børn med adfærdsvanskeligheder på tværs af skolen og hjemmet. CBC er samtidig en videreudvikling af andre konsultative modeller for samarbejde, da PPR's konsultative arbejde med forældre og lærere om børns adfærdsvanskeligheder tidligere ofte er blevet gjort adskilt (se fx Dufrene et al., 2014; Traub et al., 2017). I arbejdet med disse modeller har PPR enten konsulteret med forældrene eller med lærerne, hvilket forskning har problematiseret med begrundelser om, at børns adfærdsvanskeligheder udvikles på tværs af skolen og hjemmet, og at der derfor må arbejdes med dem begge steder. Derudover er der i forskningen beskrevet flere problemstillinger knyttet til at udvikle skole-hjem-samarbejdet. Skole-hjem-samarbejdet og problemstillinger vedrørende børns adfærdsvanskeligheder er således to historiske problemstillinger, som CBC forsøger at sætte på model (Garbacz & McIntyre, 2016; Ohmstede & Yetter, 2015; Sheridan, 1997; Sheridan et al., 2012; Sheridan et al., 2013). Af mine læsninger af feltet udleder jeg, at udviklingen af modeller og standarder nogle gange foregår i *loops*, hvor problemstillinger ved en model bidrager til udviklingen af nye. CBC bliver i forskningen beskrevet som en systematisk og indirekte samarbejdsform, hvor "*parents and teachers are joined to work together to address the academic, social, or behavioral needs of an individual for whom both parties bear some responsibility*" (Sheridan & Kratochwill, 1992). I CBC begribes PPR-psykologen/PPR-konsulenten som en konsulent, der samarbejder med forældre og lærere som konsulanter om barnet, der henvises til som en klient (Collier-Meek & Sanetti, 2014; Sheridan, 1997). CBC udfoldes typisk i fire stadier, der omhandler henholdsvis 1) identificering af vanskeligheder, 2) analyse af vanskeligheder og udarbejdelse af plan for håndtering 3), implementering af planen og 4) evaluering. PPR-psykologens/-konsulentens rolle beskrives som at være faciliterende og den "*primære udforsker*" i de fælles problemløsningsprocesser, hvor der udvikles *behavioral data* på tværs af skole og hjem

gennem blandt andet strukturerede møder og observationer i skole og hjem, ligesom der laves interviews med de forskellige parter ud fra på forhånd definerede interviewprocedurer (Bellinger et al., 2016; Clarke et al., 2014; Sheridan, 1997; Sheridan et al., 2009). Forskning i CBC fokuserer primært på PPR-psykologens/-konsulentens rolle, og det fremhæves, at CBC er en kompleks konsultationsmodel, der kræver, at konsulenten har kompetencer til at arbejde med problemløsningsprocesser, gruppedynamikker, relationer, interventionsudvikling, kommunikation, observation og vejledning af lærere og forældre i de forskellige faser af modellen, men der findes meget lidt forskning i, hvilke roller og kompetencer der skal udvikles hos skoleprofessionelle og forældre (Clarke et al., 2014; Ohmstede & Yetter, 2015; Sheridan & Kratochwill, 1992). Det store fokus på PPR-psykologens/-konsulentens rolle synes dermed at bidrage til, at der forskes meget lidt i forældres og læreres roller i og forståelser af samarbejdet om CBC. Selvom forældre og lærere bliver beskrevet som *forandringsagenter* i CBC, er det således PPR-psykologens/-konsulentens rolle, der gives mest opmærksomhed. I forskning i CBC-modellen beskrives det, at samarbejdet også udfoldes uden for modellens tre faser, men i forskningen gives der stort set ingen opmærksomhed til samarbejdet uden for disse faser, og modellen lader dermed også til at blive rammesættende for, hvordan der forskes i den (Clarke et al., 2014; Ohmstede & Yetter, 2015).

Response to intervention – et eksempel på standardbaseret praksisnært samarbejde

Jeg har i forrige kapitel beskrevet, hvordan RTI er et eksempel på de praksisnære samarbejder i USA. I dette afsnit vil jeg igen inddrage RTI, men her gøres det for at illustrere, hvordan RTI kan ses som et eksempel på udvikling af standarder inden for de praksisnære samarbejdsformer. At samarbejde baseres på standarder er dermed ikke kun forbeholdt de konsultative samarbejdsformer, da det lader til også at være fulgt med i de praksisnære samarbejdsformer. I afhandlingens analysekapitler vil jeg ligeledes præsentere to eksempler på, hvordan de praksisnære samarbejdsformer også i Danmark nogle steder håndteres ved inddragelse af standarder. Som beskrevet i forrige kapitel er RTI en standard, der i stigende grad inddrages i samarbejde mellem skolen og PPR i USA, der i højere grad flyttes ud i klasselokalerne og rettes mod alle børn samt rammesættes efter niveaudelte interventioner. RTI kan dermed begribes som en mere overordnet standard for samarbejde, hvori andre standarder og modeller kan inddrages på de forskellige niveauer, som både er rettet mod udredning og testning af børn samt interventioner rettet mod enkelte børn og klasserumsinterventioner (se fx Jimerson et al., 2016; Pullen & Kennedy, 2018).

Skoleprofessionelles perspektiver på standarder – en standardiseringsproblematik?

En del forskning i forskellige modeller for samarbejde mellem skolen og PPR fremhæver de skoleprofessionelles modstand mod modellerne som en barriere. Reinke et al. (2011) har fx vist, hvordan læreres modstand og tilbageholdenhed fremhæves som barrierer i samarbejdet om *school based programs*, men ifølge forskerne bør disse udpegninger bidrage til, at det udforskes, hvad denne tilsyneladende modstand hænger sammen med. Med inspiration i Rinke et al. vil jeg i dette afsnit analysere forskning i modeller for samarbejde fra de

skoleprofessionelles perspektiver med et blik for, hvilke betingelser og begrundelser der synes at bidrage til, at barrierer i samarbejdet kommer til at handle om *accept* af eller *modstand* mod modellerne, og hvor stringent de implementeres i praksis.

Jeg er i mine analyser af forskningsfeltet stødt på mange forskellige modeller for samarbejde. Det store fokus på udviklingen af modeller for samarbejdet lader dog til, i hvert fald i dele af forskningsfeltet, at få den betydning, at fokuset i højere grad forskydes til modellerne end de kontekster, de skal virke i. Fokuset forskydes dermed til, om de skoleprofessionelle og eventuelt forældre følger standardernes procedurer, hvilket har ført til udviklingen af begreber som *treatment fidelity*, *implementation integrity*, *intervention readiness*, *intervention buy-in* og *intervention willingness*, der beskriver, hvordan parterne i samarbejdet forholder sig til modellerne og deres overførsel til praksis. At arbejde med standarder bliver dermed til et spørgsmål om, at de skal standardiseres i praksis, hvilket betyder, at de skal overføres, som de oprindeligt er udviklet. *Treatment fidelity* og *implementation integrity* henviser til, i hvor høj en grad de professionelle i samarbejdet følger modellernes procedurer, og ofte vurderes samarbejdet mellem skole- og PPR-professionelle i forskningen på baggrund af graden af konsistens i og loyalitet over for disse modeller (F. Castro-Villarreal & B. Rodriguez, 2017; C. Fan et al., 2016; Newman et al., 2018; Wong et al., 2018). *Intervention readiness*, *buy-in* og *willingness* henviser i stedet til de professionelles tanker og overbevisninger om de enkelte modeller, og det fremhæves flere steder som barrierer i samarbejdet, hvis ikke de professionelle udvikler *readiness*, *buy-in* eller *willingness* for at arbejde med interventionerne (Fan et al. 2016; 2016; Maki et al., 2019). Som jeg læser feltet, kan der opstå flere udfordringer, når et så stort fokus rettes mod modellerne, hvorvidt deres procedurer overholdes, og når de professionelles tanker og overbevisninger reduceres til at være et spørgsmål om at være *for* eller *imod*. Denne måde at tænke samarbejde på, som altså i nogle tilfælde reduceres til at handle om at være *for* eller *imod*, er ikke et nyt fænomen, da begreber som *treatment acceptability* og *buy in* i flere årtier i forskningen er blevet fremhævet som afgørende for at arbejde med interventioner i skolen (Elliott, 1988; Thomas, 1981; Wolf, 1978). En del forskning har udforsket PPR-psykologers forståelser af at arbejde med RTI i USA, og her fremhæves lærerne i flere studier som en barriere. Som beskrevet ovenfor fremhæver Fan et al. (2016; 2016) læreres *willingness* og filosofiske *readiness*, der er "*rooted in team members' belief systems*", O'Donnel & Miller (2011) fremhæver læreres manglende *buy-in*, Marrs og Little (2014) og Newman (2018) skoleprofessionelles *resistance* og *willingness*, mens Mike (2010) fremhæver deres manglende parathed og opbakning som barrierer for samarbejde inden for en RTI-setting. Selvom der bruges forskellig terminologi i disse studier, fremhæver studierne ovenfor lærere - og deres 'mindset' - som barrierer for samarbejdet, men deres empiriske afsæt tages i PPR-psykologers/-konsulenters perspektiver, og hvordan de opfatter lærernes forståelser af samarbejdet om RTI. Dette kan få den betydning, at subjektive aspekter og perspektiver fra skolens hverdagsliv, som de opleves fra fx skoleprofessionelle, forældre eller børn dermed ikke inddrages, men i stedet marginaliseres, gives anekdotisk betydning, eller som jeg har vist i det ovenstående, inddrages ved at spørge PPR-

psykologerne/konsulenterne. Derudover kan det store fokus på skoleprofessionelles 'mindset' få den betydning, at blikket for de skoleprofessionelles betingelser for at arbejde med modellerne glider ud.

Viden fra skolens hverdagsliv

Jeg har i de forrige afsnit vist, hvordan udviklingen og implementeringen af standarder i samarbejdet mellem skolen og PPR er et stort forskningsområde, hvor samarbejdet mellem skolen og PPR rammesættes efter modeller, manualer og procedurer, samt hvordan de skoleprofessionelles perspektiver ofte inddrages gennem de PPR-professionelles oplevelser af deres perspektiver. I det følgende afsnit vil jeg vise, hvordan flere studier også har beskrevet og udforsket PPR-psykologers/-konsulenters arbejdsopgaver i skolen som værende knyttet til det hverdagsliv i skolen, de kaldes ud for at bidrage til at håndtere problemstillinger i. Som jeg vil vise gennem mine læsninger af forskningsfeltet, kan denne måde at forstå samarbejdet mellem skolen og PPR umiddelbart begribes som en modsætning til den del af samarbejdet, der baseres på modeller og vurderes ud fra begreber som *intervention integrity og willingness*.

Røn Larsen og Højholt (2019) har udviklet begrebet om *mellemrumsarbejde* til at beskrive, hvordan PPR-professionelle mellem de mere formelle arbejdsopgaver som testning, konsultative møder og udarbejdelse af PPV'er arbejder med at udvikle betingelser for samarbejde og for at udforske de problemstillinger, samarbejdet skal håndtere. Røn Larsen og Højholt peger på, at mellemrumsarbejde ofte overses på grund af, hvad de beskriver som en "ordningslængsel" rettet mod at standardbasere PPR's arbejde, men at det er afgørende for, at børns betingelser for deltagelse kan udvikles, samt de professionelles muligheder for at understøtte dem. Ifølge Røn Larsen og Højholt kræver mellemrumsarbejde en udforskende tilgang til skolens hverdagsliv samt børns, unges og professionelles betingelser og begrundelsessammenhænge heri, da problemstillinger ikke kan forstås løsrevet fra de sociale situationer, de udspiller sig i. Dette arbejde foregår ikke kun ved observationer af børns hverdagsliv og ved udvekslinger før, under og efter konsultative møder, men det foregår også imellem disse aktiviteter ved samtaler med professionelle ved fx kaffemaskinen i personalerummet, ved telefonsamtaler med skolelederen, i dialoger med børn i skolegården eller ved samtaler med forældre på parkeringspladsen. Begrebet om mellemrumsarbejde indfanger således, hvordan en del af PPR-professionelles faglighed er knyttet til udviklingen af samarbejds- og udforskningsprocesser, som PPR-professionelle hele tiden forsøger at udvikle i deres arbejde. Med begrebet om mellemrumsarbejde beskrives således en PPR-faglighed, der ud over de mere formelle opgaver knyttet til udredning, og arbejdet med de konsultative modeller, handler om at udvikle betingelser for, at forskellige parter kan samarbejde om at håndtere problemstillinger i skolen.

Tanggaard og Szulevicz (2015) beskriver PPR-psykologer/-konsulenter som hverdagslivsforskere og deres funktioner som en kreativ foreteelse, hvor en stor del af PPR-psykologens arbejdsopgaver i skolen er knyttet til at udvikle viden i de hverdagsliv, hvor problemstillinger i skolen udvikles og dermed også skal håndteres. Lignende beskrivelse af PPR-professionelles arbejde i skolen kan udledes af Mercieca (2009), der har udforsket

PPR-psykologers arbejde i skolen, og her inddrager hun begrebet om *dilemmatic thinking* til at beskrive, hvordan PPR-psykologers historiske og aktuelle rolle som eksperter i problemstillinger i skolen potentielt kan overskrides. PPR-professionelle samarbejder med mange parter og på tværs af praksisser om komplekse problemstillinger, og dette kan være forbundet med en professionel usikkerhed i forhold til, hvordan de skal forstås og håndteres, og hvordan PPR-psykologen kan bidrage til dette arbejde. Mercieca foreslår, at PPR-psykologer bruger deres professionelle usikkerhed analytisk til at være udforskende på de problemstillinger, de bringes ind i skolen for at bidrage til at håndtere. Mercieca skriver følgende om PPR-psykologers analytiske tilgang i praksis:

“The better [PPR] professional is not the one who professes to know the answer, but the one who engages with the ‘not knowing’ which arises in situations. By allowing for dilemmatic thinking (Billig et al. 1988), the educational psychologist resists the yearning to wave a magic wand, or to take out a spanner and turn a few bolts.” (Mercieca, 2009)

Ifølge Mercieca skal PPR-psykologer dermed ikke være eksperter, der kommer ud i praksis og ved hjælp af en magisk tryllestav kan fikse problemstillinger. I stedet beskriver Mercieca, hvordan begrebet om *dilemmatic thinking* kan inddrages analytisk i samarbejdet, hvor PPR-psykologen inddrager de forskellige dilemmaer, som er forbundet til problemstillinger i skolen og samarbejdet mellem skolen og PPR som fx organisatoriske barrierer eller lovgivningsmæssige betingelser for samarbejdet gennem fælles udforskningsprocesser. Mercieca tager således – ligesom mange andre, der er inddraget i dette kapitel – diskussionen om PPR’s rolle som eksperter i problemstillinger i skolen op. Ifølge Mercieca kan denne rolle overskrides, ved at PPR arbejder udforskende på processer og betingelser i skolen. Strøier (2018) beskriver PPR-psykologens rolle i de konsultative samarbejdsformer som værende *“vært for vilde problemer”*, og her bliver professionel usikkerhed ligeledes fremhævet som et vigtigt greb, når man skal forstå de komplekse problemer, samarbejdet mellem skolen og PPR skal håndtere. Ved at begribe problemstillinger i skolen som *vilde* problemer rettes opmærksomheden i samarbejdet i højere grad mod problemforståelser (se også Rittel & Webber, 1973), da de dermed ikke begribes som problemer, der på forhånd kan planlægges, hvordan de skal håndteres som ved en teknisk rationel forståelse af problemstillinger i skolen. At samarbejde om *vilde* problemer bidrager, ifølge Strøier, således med, at de forskellige parter kan være usikre i og uenige om, hvad der er problemstillinger i praksis, og hvad der er årsager til dem, og dette skal medvirke til, at der samarbejdes om at analysere og håndtere de vilde problemer.

Med afsæt i det ovenstående peges der således på, at PPR skal ud i skolens hverdagsliv og være udforskende på de komplekse praksisser og problemstillinger, der udvikles. Dette er samtidig en anden måde at forstå PPR’s arbejde i skolen, der ikke handler om at implementere eller anvende på forhånd definerede modeller, da samarbejdet i stedet skal udvikles i de praksisser, det skal virke i. Dette beskrives som, at PPR skal være

udforskende på betingelser og dilemmaer i praksis, og at de skal være 'værter' for de problemstillinger, der er vilde og måske nogle gange også utæmmelige.

Standardiseringsproblematikker

Det store fokus på standarder for samarbejde ser ud til at få den betydning, at når de inddrages i praksis, bliver fokuset rettet mod, om de overholdes. For PPR-professionelle bliver det til et spørgsmål om at implementere standarder, og for de skoleprofessionelle ser det ud til at komme til at handle om at overholde standarder og procedurer. Når samarbejde reduceres til spørgsmål om at udvikle og overføre standarder på tværs af sammenhænge, udvikles begreber som *integrity*, *fidelity*, *readiness* og *intervention buy-in*. Dette medfører dog en risiko for, at vi ikke får blik for de praksisser, de skal virke ind i, fordi det kommer til at handle om at overføre ensartede standarder. Standardiseringsprocesser begribes derfor ud fra en teknisk rationalitet, hvor standarder skal overholdes, for at de virker i praksis. Jeg har i de ovenstående afsnit vist, hvordan PPR-psykologers/-konsulenters rolle i samarbejdet med skolens professionelle i forskningen er undersøgt og beskrevet som værende knyttet til at udfolde forskellige standardbaserede løsninger på problemstillinger i skolen. Jeg har derudover vist, hvordan anden forskning har beskrevet PPR-psykologers/-konsulenters rolle til at være udforskende på skolens hverdagsliv og problemstillinger heri, som de kaldes ud på skolerne for at bidrage med at håndtere. Dette afsnit afrundes med en diskussion af, hvordan forskningen enten synes at fokusere på PPR's rolle i skolen som værende knyttet til udvikling og overførsel af standarder eller at fokusere på PPR's udforskende arbejde i skolens hverdagsliv. Dette ser ud til at få den betydning, at de samarbejdsprocesser, hvori standarder udvikles og kontekstualiseres til konkrete praksisser og problemstillinger, stort set efterlades uberørte i forskningen. I dette afsnit vil jeg inddrage forskning, der antydningvist indeholder beskrivelser og udforskninger af samarbejdsprocesser, der rettes mod at udvikle standarder til konkrete praksisser og problemstillinger heri.

I USA bedriver nogle PPR-psykologer som en del af deres arbejde forskning i skolen. Murphy (2015) har beskrevet, hvordan der er flere udfordringer knyttet til at forske, udvikle og implementere interventioner i skolen på følgende måde:

"The challenge is that conducting empirically based research in classroom settings is, at best, difficult. Indeed, as is evident in the pages of this special issue, navigating the dynamic complexities of classrooms, situating relevant interventions within existing curricula, dealing with varying student abilities, school cultures, classroom enclaves, pedagogical nuances, and a general malaise toward research is no simple task." (Murphy, 2015)

I citatet illustreres standardiseringsproblematikker i skolepsykologien, da interventioner skal situeres, udvikles og kontekstualiseres i skolens komplekse praksisser. Røn Larsen og Højholt (2019) har ligeledes beskrevet, hvordan PPR-psykologer står i en dobbeltopgave om ikke kun at skulle være fleksible og udforskende over for skolens praksisser, men de skal samtidig levere endelige svar på undersøgelser. Ifølge Røn Larsen og Højholt er

dette en modsætning, der ikke umiddelbart kan overskrides, men som må håndteres ved samarbejde med skolens professionelle i skolens hverdagsliv. I forhold til standardiseringsproblematikker i skolepsykologien kan denne pointe inddrages i forhold til, at samarbejdet på den ene side må være fleksibelt og udforskende, men samtidig skal PPR levere 'svar' på problemstillinger i skolen. Som jeg har vist igennem dette kapitel, gøres dette ofte i form af inddragelse af standarder og modeller, hvor PPR bliver eksperter i at levere dem, selvom de i mange år og på mange forskellige måder har forsøgt at overskride denne historiske ekspertrolle.

Tanggaard (2018) har udforsket oversættelser og implementeringer af det amerikanske NEST-program i en dansk sammenhæng, og hun peger på, hvordan kreativitet kan inddrages i udforskninger og udviklinger af standardbaseret samarbejde mellem skolen og PPR. Rasmussen (2010) beskriver PPR-professionelles arbejde i skolen med analogien om at spille i et jazzorkester. Ifølge Rasmussen kræver samspil inden for jazz-genren, at der tages udgangspunkt i en fælles standard, hvorfra der kan improviseres ud fra fælles koordinering. Denne analogi er interessant at trække ind i diskussioner om standardbaseret samarbejde mellem skolen og PPR, da denne kan bruges som afsæt til kontekstuelle udviklinger af dem. Rasmussen skriver:

"Det er vigtigt i jazz, og som vi skal fremhæve også i andre former for professionelt arbejde, at standarden – og dermed afsættet for hele samspillet/samproduktionen – ikke er en lukket og udelukkende gentagende struktur. [...] Ud fra standardens muligheder, og de særlige udtryk denne får i den fælles gennemspilning, er der muligheder for særlige subjektive udtryk og en særlig skaben herudfra." (Rasmussen, 2010, pp. 516-517)

Af citatet kan det således udledes, at PPR-professionelles arbejde tager udgangspunkt i standarder, men gennem samarbejdet mellem professionelle gives standarderne fælles subjektive udtryk, når de inddrages i konkrete praksisser. Rasmussens analyser af samarbejdet er på et teoretisk niveau, og der inddrages ikke konkrete og empiriske samarbejdsforløb mellem skolen og PPR. Det er på tværs af mine læsninger af et stort materiale blevet tydeligt, at der er meget lidt forskning, der har udforsket, hvordan standarder udvikles og kontekstualiseres i konkrete praksisser og problemstillinger i samarbejdet mellem skolen og PPR. I afhandlingens diskussionskapitel (kapitel 9) vil jeg genbesøge forholdet mellem standarder og kontekstuelle udviklinger af dem i samarbejdet mellem skolen og PPR.

[Et fravær af børneperspektiver](#)

Jeg har gennem kapitlet vist, hvordan der er forsket i samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle, og hvordan forskning beskriver de forskellige parter forståelse af samarbejdet og dets barrierer. Igennem mine analyser af forskningsfeltet er det blevet tydeligt, hvor lidt børnenes perspektiver fylder og inddrages i forskning i samarbejdet mellem skolen og PPR. Forskning i problemstillinger i skolen udforsket fra børns perspektiver er et stort forskningsområde, men i forskning i samarbejde mellem skolen og PPR synes dette at være et underbelyst forskningsområde. Denne pointe fremhæves også af Moen et al. (2018), der med afsæt i et review

af forskning i PPR's arbejde i Norge efterlyser, at der forskes mere i børns og unges perspektiver på PPR's arbejde. Flere studier har ligeledes fremhævet, at børnenes perspektiver ofte ikke inddrages, glider ud eller inddrages som baggrundsmateriale (Aston & Lambert, 2010; Højholt, 1993; Moen et al., 2018; Thornberg, 2014; Tveitnes, 2018). Jeg har i dette kapitel vist, hvordan der i forskning i konsultativt samarbejde mellem skolen og PPR er et stort fokus på PPR-psykologens/-konsulentens rolle samt på læreres og pædagogers refleksionsprocesser. Dette lader til at få den betydning, at børns (klienters) perspektiver falder ud og betragtes på afstand, og at børn dermed begribes som nogle, der skal *'gøres noget ved'* på baggrund af skole- og PPR-professionelles konsultative samarbejde. Dyssegaard et al. (2007, p. 66) viser i en undersøgelse af PPR's arbejde i en dansk sammenhæng, at der er store forskelle på, hvor meget forældre, børn og unge inddrages i samarbejdet mellem skolen og PPR, men at det oftest er i meget lille grad. En lignende pointe er fremhævet hos Aston og Lambert (2010), der i et studie i England har udforsket børn og unges perspektiver på PPR's samarbejde, hvor det fremgår, at mange af dem oplever, at deres perspektiver kun sporadisk og i lille grad bliver hørt og inddraget. Dette knyttes til PPR's store opmærksomhed på at forstå og håndtere problemstillinger i skolen som skolens professionelle problemstillinger, hvilket gør, at børns og unges perspektiver dermed glider ud. En betydning af dette kan udledes af Harding og Atkinson (2009), der viser, at når børn og unges perspektiver inddrages, gøres det ofte i forhold til at svare på spørgsmål knyttet til generel information eller om deres syn på fx fritidsaktiviteter, men deres perspektiver på problemstillinger i skolen, og samarbejdet herom, inddrages ikke. Kolnes og Midthassel (2022) beskriver, at de PPR-professionelle oplever flere udfordringer med at inddrage børns og unges perspektiver i udredningsprocesser i deres arbejde, og de beskriver, hvordan PPR-professionelle har forsøgt at udvikle en interviewguide til deres samtaler med børnene, ligesom de har forsøgt at udvikle måderne, de laver observationer i klasselokalerne for i højere grad at inddrage børns og unges perspektiver i deres arbejde. I en dansk sammenhæng arbejdes der nogle steder ligeledes med i højere grad at inddrage *"børnenes stemme"* ved, at PPR blandt andet laver børneinterviews, når der udvikles bekymringer for et barn (Lentz, 2015).

Som beskrevet i det ovenstående inddrages børns perspektiver sjældent i forskning i samarbejde mellem skolen og PPR, og når de inddrages, er det ofte for at bidrage med informationer, som de professionelle kan inddrage i fx deres samarbejde om udarbejdelse af PPV'er. Med udgangspunkt i de konsultative samarbejdsformers sprogbrug kan det formuleres således, at det store fokus på konsulenten, konsultanten og relationerne herimellem får den betydning, at klienten, forstået som barnet, dermed glider ud. I stedet for at inddrage børnene og deres perspektiver på de problemstillinger, der samarbejdes om, bliver de i denne optik i højere grad gjort til objekter for samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle. Barnet synes således at være forsvundet i forskning i de konsultative samarbejdsformer, i det der overvejende fokuseres på de professionelle omkring barnet. Vendes blikket mod den historiske udvikling af den konsultative vending, var det samtidig en del af de kontekstuelle bestræbelser at flytte fokuset væk fra børnene og hen på de professionelle arbejde

omkring dem. Dette fokus lader dog til at have fået den betydning – i hvert fald i dele af forskningen – at børnenes perspektiver i stedet er gledet ud. De praksisnære samarbejdsformer kan i denne optik forstås som forsøg på at give børnene en mere central plads i samarbejdet mellem skolen og PPR, da samarbejdet netop flyttes ud til børnene i deres hverdagsliv i skolen i klasselokalerne. De praksisnære samarbejdsformer kan således begribes som endnu et forsøg på at udvikle kontekstuelle greb om problemstillinger i skolen, hvor fokuset rettes mod både professionelles arbejde og børns fællesskaber.

Opsummering

Jeg har i kapitlet præsenteret mine analyser af skolepsykologisk forskning, der udforsker samarbejdet mellem skolen og PPR. Gennem kapitlet har jeg vist, hvordan der synes at være udviklet en historisk dualisme i PPR's arbejde, således at PPR enten arbejder med enkelte børn eller skolens systemer og fællesskaber, og hvordan disse to arbejdsopgaver udgør betingelser for hinanden. Jeg har derudover vist, hvordan meget forskning har fremhævet forskelle i professionsforståelser og præferencer i forhold til, hvilke former for samarbejde der opleves at kunne bidrage i skolen. Særligt synes PPR's historiske ekspertrolle i skolen stadig at få stor betydning for, hvordan professionelle forstår samarbejdet og de forskellige parter rolle heri. En anden central diskussion i forskningsfeltet handler om, hvordan samarbejdet organiseres, og hvor PPR-professionelle institutionelt tilknyttes og placeres for, at de kan tilbyde relevant støtte til de skoleprofessionelles. Samarbejdet om PPV'erne har ligeledes fået plads i mine analyser, da PPV'er kan forstås som en materialisering af samarbejdet mellem skolen og PPR, og arbejdet med dem illustrerer flere problemstillinger i samarbejdet mellem skolen og PPR, og hvordan det kan udvikles, så de skoleprofessionelle oplever, at det er relevant. Dette indebærer nærhedsproblematikker i forhold til, hvordan PPR på den ene side skal nærme sig skolens praksisser, mens de på samme tid skal forbinde dette arbejde til kommunale og regionale organiseringer som visitationsudvalg og børne- og ungepsykiatrien.

Jeg har i den sidste del af kapitlet analyseret, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR historisk og aktuelt har været organiseret omkring standarder, hvor samarbejdet ofte udfoldes efter på forhånd definerede procedurer, og hvor netop det at følge standarder begribes som et pejlemærke for at kunne håndtere problemstillinger i skolen. Forskning har på den ene side udforsket og udviklet modeller for samarbejdet, men der er også forskning, der har vist, hvordan en stor del af PPR's arbejde i skolen handler om at være udforskende på skolens praksisser, og de problemstillinger, de kaldes ud til i skolen. Dette udforskende arbejde bliver i forskningen umiddelbart ikke koblet til arbejdet med de mange modeller. Afslutningsvis i kapitlet har jeg beskrevet, hvordan det store fokus på konsultative organiseringer af samarbejdet og relationen mellem PPR-psykologer/-konsulenter og skoleprofessionelle synes at have bidraget til, at de professionelle ofte udpeger hinanden som årsager til udfordringer i samarbejdet. Derudover har jeg i kapitlet vist, hvordan det store fokus

på samarbejdet mellem skole- og PPR-professionelle tilsyneladende bidrager til, at børnenes perspektiver glider ud af forskning i samarbejdet mellem skolen og PPR.

I mine analyser af skolepsykologiens historiske udvikling og aktuel forskning har jeg i de foregående kapitler vist, hvilke problemstillinger der har bidraget til bestræbelserne på at udvikle mere praksisnære samarbejdsformer, og hvordan der i forskningsfeltet er beskrevet flere begrundelser for og udfordringer forbundet med at flytte samarbejdet tættere på skolens praksisser. I de næste kapitler præsenteres afhandlingens empiriske analyser af samarbejdet mellem skolen og PPR, og jeg vil undervejs trække nogle af de historiske og aktuelle diskussioner ind, som jeg har præsenteret i de foregående kapitler. Dette gøres, da de lader til at få betydning for, hvordan de praksisnære samarbejder udfoldes, og hvilke problemstillinger der udvikles undervejs i den kommune, hvori jeg har lavet mit empiriske arbejde.

Kapitel 6 - De praksisnære samarbejder – om betingelsers udvikling på tværs af steder, parter og organiseringer

Komposition af empiriske analyser

Afhandlingens empiriske analyser er inddelt i tre kapitler. Det første kapitel analyserer og kontekstualiserer PPR-enhedens organisering i det kommunale landskab, de PPR-professionelles arbejdsopgaver og aktuelle problemstillinger samt deres betingelser for at udføre og løse dem. Dette gøres, da forskellige arbejdsopgaver og betingelser får betydning for, hvordan PPR kan deltage i de praksisnære samarbejder i klasselokalerne. Efter dette første empiriske analysekapitel, der fokuserer bredere på PPR's arbejdsopgaver og betingelser for at udføre dem, præsenteres to analysekapitler (kapitel 7 og 8), der hvert tager udgangspunkt i et forløb, jeg har fulgt i mit empiriske arbejde. Dette er inddelt således, da jeg dels har organiseret mit empiriske arbejde omkring specifikke forløb, og da jeg i afhandlingen ønsker at analysere samarbejdet fra de samarbejdende parter forskellige perspektiver med fokus på deres betingelser for deltagelse. Som beskrevet i kapitel 3 har jeg i det empiriske arbejde udforsket både PPR- og skoleprofessionelles perspektiver på de forskellige forløb. Dette har jeg gjort ved løbende at *træde ind og ud* af de forskellige professionelles perspektiver på samarbejdet om, hvad jeg begrebsliggør som fælles sager. I analysekapitel 7 og 8 har jeg for læsevenlighedens skyld valgt først at præsentere de PPR-professionelles perspektiver og herefter de skoleprofessionelles, selvom det i det empiriske og analytiske værkstedsarbejde er foregået mere dynamisk. Begge kapitler er således inddelt i skole- og PPR-professionelles perspektiver på samarbejdet om de samme forløb.

Kapitel 7, som jeg har kaldt *"Kroppen i Klassen – et forebyggende forløb"*, er et eksempel på, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR, der er rettet mod børns fællesskaber også har forebyggende karakter. Det er derudover et eksempel på, hvordan praksisnære samarbejder ikke udelukkende handler om at flytte samarbejdet ud i klasselokalerne, da PPR må rette deres fokus mod flere andre parter, som fx skolelederne for at udvikle betingelser for at kunne samarbejde med de skoleprofessionelle.

Kapitel 8 har jeg kaldt *"Forumteater – samarbejde om børns konflikter i en 3.-klasse"*, og det er et konkret eksempel på, når PPR er kommet ud i klasserne, og arbejdet rettes mod børns fællesskaber. Kapitlet tager udgangspunkt i et forløb, hvor skoleprofessionelle i lang tid har arbejdet med at håndtere konflikter i og omkring fællesskaberne i en 3.-klasse. Efter i flere år at have forsøgt på mange forskellige måder at håndtere børnenes konflikter, går en af lærerne en dag ind på skolelederens kontor og fortæller, at *"nu kan de ikke klare det mere"*. Skolelederen tager herefter kontakt til PPR-enheden, og samarbejdsforløbet startes op. Forløbet med forumteater er dermed et eksempel på, hvordan PPR kaldes ud for at håndtere aktuelle og konkrete problemstillinger i skolen, som skoleprofessionelle har brug for hjælp og støtte til at håndtere, og hvordan arbejdet med børns fællesskaber inddrages som redskab.

Introduktion til første empiriske analysekapitel

Dette første empiriske analysekapitel indeholder en analytisk kontekstualisering af den PPR-enhed, som jeg har fulgt i mit empiriske arbejde. I kapitlet analyseres de historiske og aktuelle strukturelle, organisatoriske og politiske forhold, som PPR-professionelles arbejde udspiller sig i, som betingelser, der får betydning for udviklingen af de praksisnære samarbejder og de professionelles muligheder heri. Som det vil fremgå, udvikles og forhandles disse betingelser flere steder både i og omkring skolen. Denne analytiske kontekstualisering af PPR-enheden er en del af min ambition om at analysere PPR's arbejde som en social praksis og dens interne relationer, der peger mange steder hen og er forbundet til mange parter, praksisser og betingelser. Præsentationen af PPR-enheden samt de kommunale organiseringer og strategier er derfor ikke blot redegørelser, men den er en kommunal praksisanalytisk omvej i forhold til at forstå de skole- og PPR-professionelles deltagelsesbetingelser, der udvikles iblandt lands-, kommunal- og lokalpolitiske lovgivninger, organiseringer og indsatser i praksis. Denne analytiske kontekstualisering er lavet på baggrund af interviews, situerede dialoger, observationer og møder med PPR-ledere og forskellige PPR-professionelle, PPR-enhedens og kommunens egne præsentationer på hjemmesider samt i forskellige rapporter, avisartikler og oplæg, hvor forskellige PPR-professionelle, forvaltningsmedarbejdere og kommunaldirektører har præsenteret PPR-enhedens og kommunens arbejde, organiseringer og strategier. Af hensyn til anonymisering er der ikke føjet kildehenvisninger til de offentligt tilgængelige materialer i denne del af afhandlingen.

Kapitlet indledes med en analytisk kontekstualisering af PPR-enhedens tværprofessionelle organisering og indplacering i kommunens organisatoriske og politiske landskab. Hvordan disse organiseringer kan forstås som betingelser, der får betydning for de PPR-professionelles deltagelse, vil indledningsvist blive analyseret, men de skal samtidig udgøre et betingelsesgrundlag for de videre analyser af konkrete forløb i kapitel 7 og 8. Selvom PPR-enheden har stor opmærksomhed på at udvikle mere praksisnære samarbejder med skolens professionelle, arbejder de på samme tid med andre udredende, konsulterende og behandlende former for samarbejde med forskellige parter både i og omkring skolen. Disse samarbejdsformer – og hvordan de organiseres - får ligeledes betydning for de PPR-professionelles forståelser af og betingelser for at arbejde praksisnært i klasselokalerne, og i kapitlet analyseres de forskellige samarbejdsformers sammenhænge og gensidige udviklingsforhold. Herefter rettes den betingelsesanalytiske linse mod, hvordan PPR-enheden arbejder med at udvikle praksisnære samarbejder med skolens professionelle, hvordan dette arbejde adskiller sig væsentligt fra historiske samarbejdsformer, hvordan dette udviklingsarbejde kan forstås som en måde at håndtere almene problemstillinger i samarbejdet, og hvilke betydninger det får for de PPR-professionelles forståelser af og deltagelsesbetingelser for samarbejdet. I denne del af analysen viser jeg, hvordan flere PPR-professionelle beskriver, at de praksisnære samarbejdsformer er forbundet med en ny og usikker PPR-professionalisme, når deres arbejdsopgaver ser så markant anderledes ud i skolen, end de historisk har gjort.

Herefter bredes den betingelsesanalytiske linse ud, når jeg analyserer, hvordan meget af PPR's arbejde der er rettet mod at skabe forbindelser og nærhed mellem parter og praksisser, og hvordan der ikke bare i PPR-enheden, men også i andre forvaltninger i kommunen arbejdes på at udvikle hjælpepraksisser, der flyttes tættere på skolens hverdagsliv. Derudover viser jeg, hvordan en stor del af PPR's arbejde i skolen er rettet mod skolelederne, og hvordan de fra et PPR-perspektiv kan opleves som værende gatekeepere for det praksisnære samarbejde, da de er afgørende for, hvilke betingelser der kan udvikles for samarbejdet med lærere og pædagoger i klasselokalerne.

I den sidste del af kapitlet rettes min betingelsesanalytiske linse mod, hvordan mere almene problemstillinger i skolepsykologien og på PPR-området får konkret betydning for de PPR-professionelles deltagelsesbetingelser for at udvikle og tage del i praksisnære samarbejdsforløb. Dette drejer sig om fastholdelsesproblematikker i PPR, samt forholdet mellem indsatser, der er rettet mod individer, og indsatser der er rettet mod fællesskaber i samarbejdet. I denne del af analysen viser jeg, hvordan et historisk individfokus fortsat synes at dominere, og hvordan akkumuleringer af enkeltsager dermed ofte bliver PPR's adgang til at arbejde med børns fællesskaber i skolen. I denne del forbindes og kontekstualiseres historiske og almene problemstillinger i skolepsykologien således med den PPR-enhed, som jeg har fulgt i forbindelse med udarbejdelsen af denne afhandling.

PPR-enheden i det kommunale organisatoriske landskab

Dette analysekapitel indledes med en analytisk kontekstualisering af PPR-enheden i det kommunale organisatoriske landskab, hvilket jeg i beskrivelserne af min analysestrategi har beskrevet som en kommunal praksisanalytisk omvej, der ofte udelades i forskning om samarbejdet mellem skolen og PPR. I afsnittet vil jeg vise, hvordan der på flere forskellige niveauer i kommunen på tværs af kommunalbestyrelse, visitationsudvalg, forvaltninger og institutionelle arrangementer arbejdes med at udvikle nye samarbejdsformer mellem professionelle, så de flyttes tættere på skolens hverdagsliv. I afsnittet vil jeg vise, hvordan disse initiativer og organiseringer udgør betingelser for samarbejdet mellem skolen og PPR.

Praksisnære hjælpepraksisser som kommunal ambition

De praksisnære bestræbelser og ambitionen om i højere grad at arbejde med børns fællesskaber er ikke kun forbeholdt PPR, men det kan udledes som et pejlemærke for hele kommunens børne- og ungeområde, og som har betydning for, hvordan forskellige forvaltninger er organiseret. Inden for de seneste år er der i kommunen udviklet og implementeret en ny børne- og ungestrategi, hvoraf det fremgår, at fokuset i arbejdet med børn og unge skal flyttes fra inklusion af enkelte børn og unge til, at der arbejdes med deres fællesskaber. Af strategien fremgår det blandt andet, at der skal udvikles "*inkluderende fællesskaber*", hvor alle børn og unge oplever sig som "*deltagere i fællesskaber*", og hvor "*individuelle forskelle opfattes som en styrke*". I mit arbejde med afhandlingen har jeg læst mange kommunale børne- og ungestrategier, og de har ofte flere ligheder i form af et fokus på i højere grad at rette professionelles arbejde mod udviklingen af børns fællesskaber og som en

del af dette udvikle et såkaldt "*ressourcesyn*" på børn og forældre, hvor individuelle forskelle ses som en styrke fremfor et argument i segregeringsprocesser. I mit empiriske arbejde er jeg undervejs blevet optaget af betydninger af kommunale, og herunder forvaltningsmæssige, organiseringer, og dette har jeg spurgt de PPR-professionelle ind til i de situerede dialoger. Udviklingen af en ny børne- og ungestrategi begrundes af PPR-enhedens leder med, at der igennem de sidste mange år er blevet segregeret for mange børn til kommunens specialpædagogiske institutioner, og strategien er derfor et forsøg på at organisere professionelles samarbejde på andre måder. Som en del af strategien er der udviklet et "*fælles børnesyn*", og der er blevet defineret rammer for, hvordan professionelle i kommunen skal samarbejde, så flere børn kan blive i de almene skoler og daginstitutioner. Dette betyder, at der er udviklet faste mødestrukturer for kommunens professionelle, hvor det er defineret, hvornår og hvem der skal deltage i tværprofessionelle møder, når der udvikles bekymringer for børns trivsel, udvikling og læring. Derudover er der udviklet tilbageslutningsstrategier for de børn, der i perioder segregeres fra de almene institutioner. Det beskrives samtidig flere steder i strategien, at der i højere grad skal udvikles tidlige indsatser, og at kommunens forskellige professionelle som fx PPR, vejledere ansat i forskellige forvaltninger og socialrådgivere skal tidligere ud og tættere på skolerne, daginstitutionerne og familierne. Strategien indebærer derfor, at flere ressourcer flyttes tættere på børn og unges hverdagsliv, og der er blandt andet afsat midler til, at der er færre børn per socialrådgiver, at socialrådgiverne får en fremskudt funktion, og at forskellige typer af vejledere skal mere ud i skolerne. Derudover er der etableret forskellige forebyggende teams, der hurtigere kan komme ud og iværksætte indsatser i daginstitutioner, på skoler og hos familier. Dertil arbejdes der på at tilføre flere ressourcer og kompetencer til de lokale pædagogiske læringscentre (PLC), og at PPR skal være mere tilgængelige og "*tættere*" på skolerne. Til at implementere børne- og ungestrategien – og i højere grad at arbejde med børns fællesskaber - er der derudover afsat flere millioner til, at alle lærere og pædagoger fra kommunens daginstitutioner, skoler og SFO'er skal deltage i et 3-årigt kompetenceudviklingsforløb. Dette forløb er inspireret af LP-modellen, og både PPR-ledere, PPR-professionelle, andre forvaltningsmedarbejdere og skoleledere fortæller, at denne kompetenceudvikling skal bidrage til, at der i skolen udvikles kompetencer til at arbejde med perspektivskiftet væk fra individet og henimod børns fællesskaber (se fx Hansen et al., 2009; Nordahl, 2005).

I det empiriske arbejde har jeg fulgt skole- og PPR-professionelle, og ved at udforske de forskellige professionelles perspektiver på tværs af arbejdsopgaver har jeg samtidig fået indblik i kommunale organiseringers betydninger, hvordan der arbejdes med at implementere en kommunal børne- og ungestrategi, samt hvilke betingelser og betydninger det får for skole- og PPR-professionelles samarbejde. Her har jeg blandt andet oplevet, hvordan forskellige forvaltninger og kommunale udvalg på forskellige måder har udviklet indsatser i forhold til at implementere strategien, så flere børn kan forblive i de almene institutionelle arrangementer. Der er således udviklet flere forskellige kompetenceudviklingsforløb samt forældre- og familieindsatser, der er fremskudte socialrådgivere med større tilstedeværelse på skolerne, og der arbejdes på

at udvikle mellemformer, co-teaching-forløb, pædagogiske læringscentre og forskellige tidlige indsatser, der hurtigt kan understøtte læreres og pædagogers arbejde i daginstitutioner og på skolerne. I mit empiriske arbejde henviser PPR-ledere, PPR-medarbejdere og flere skoleledere ofte til kommunens børne- og ungestrategi, når de fortæller om og begrundere deres arbejde og forskellige indsatser, men jeg hører omvendt ikke, at lærere og pædagoger omtaler den. Dette betyder dog ikke, at strategien ikke får betydning for de skoleprofessionelles arbejde. Denne betydning vender jeg tilbage til flere gange i dette og de næste to analysekapitler.

På baggrund af børne- ungestrategien, og at der i de seneste år er henvist flere børn til specialpædagogiske institutioner, er der, som beskrevet ovenfor udviklet mange forskellige initiativer, indsatser og projekter i kommunen, der skal udvikle nye og forskyde eksisterende hjælpepraksisser tættere på skolens hverdagsliv. Endnu et – og mindre pædagogisk – tiltag er begrundet i økonomi, hvor en såkaldt enhedstakst hæves, hvilket betyder, at det over de kommende fire år trinvist bliver dyrere for skolerne at segregere elever til specialpædagogiske institutioner. Af forligsaftalen fremgår det, at det ikke får konsekvenser for kommunens samlede økonomi, men at det *"kan"* få økonomiske konsekvenser for skolerne, hvis der fremadrettet fortsat segregeres flere elever. Et andet tiltag er, at alle børn i 0.klasse på flere af kommunens skoler skal deltage i et forløb med fokus på at forebygge børns kropslige uro i undervisningen. Dette tiltag kaldes *"Kroppen i klassen"* (analyseres i kapitel 7) og begrundes med, at der i de seneste år på flere skoler er sket en stigning i antallet af børn, der er blevet visiteret til kommunens specialpædagogiske institutioner på baggrund af problemstillinger, der relateres til diagnosen ADHD. Dette tiltag blev udviklet af PPR på bestilling fra kommunens visitationsudvalg, der ifølge en PPR-konsulent *"ønskede at prøve at gribe det an på en anden måde, der kunne være af mere forebyggende karakter, så man så færre ansøgninger til visitationsudvalget"*. Dette er samtidig et eksempel på, hvordan PPR's opgaver ikke udelukkende defineres og rammesættes i skolen, men at også kommunale forvaltninger, strategier og visitationsudvalg bidrager til, hvad der kan karakteriseres som et væld af indsatser, som får betydning for PPR, da de skal tage del i både at udvikle dem, og flytte dem *"tættere"* på skolerne.

En forvaltningsmæssig adskillelse af skole og PPR

Alle landets kommuner er forpligtede til at have en PPR-enhed, men der er kommunal frihed til at beslutte den tværprofessionelle sammensætning og kommunale organisatoriske tilknytning. Dette betyder, at der er forskelle i PPR-enheders kommunale organiseringer rundt om i landet. Der er som tidligere nævnt ikke meget forskning i PPR's organiseringer og betydninger heraf fra de professionelles perspektiver. Vendes blikket mod praksis forsøger flere kommuner i disse år at eksperimentere med PPR-enheders organisering og herunder forvaltningsmæssige tilknytning for at udvikle de mest hensigtsmæssige organiseringer i forhold til deres mangeartede opgaver i daginstitutioner, på skoler og med familier. PPR-enheden, som jeg har fulgt, er organisatorisk adskilt fra skoleområdet, da PPR hører under børne- og ungeforvaltningen sammen med bl.a.

familierådgivningen, mens skoleområdet er organiseret under deres egen forvaltning. Ifølge PPR-lederen betyder denne adskillelse, at implementeringen af børne- og ungestrategien, som PPR skal bidrage med, har været en stor udfordring, da de to forvaltninger ofte ikke får koordineret deres indsatser. Derudover fortæller PPR-lederen, at de ikke har samme forståelser af, hvordan strategien skal implementeres på skolerne og i daginstitutionerne. PPR-lederen fortæller, at de i PPR har kæmpet med at få strategien ud på skolerne og i daginstitutionerne, da de oplever, at der i skoleforvaltningen stadig arbejdes ”meget traditionelt” med et dominerende individrettet fokus, hvor indsatser rettes mod børn og deres iboende vanskeligheder. Derudover beskriver PPR-lederen flere udfordringer ved, at PPR på den ene side skal fungere som praksisnær støtte for skoler, dagtilbud og familier, men på samme tid er forpligtet på at implementere politiske strategier og initiativer i praksis. PPR skal i den optik nærme sig skoler og daginstitutioner med en åben og kontekstsensitiv tilgang, men de skal samtidig nærme sig disse praksisser for at udvikle og implementere et væld af skolepolitiske strategier, initiativer og indsatser, der besluttet langt væk fra skolens hverdagsliv. Dette dilemma og betydningerne heraf fra skole- og PPR-professionelles perspektiver vender jeg tilbage til i kapitel 8.

De to forvaltninger, henholdsvis PPR og skoleforvaltningen, er begge forpligtede til at bidrage til implementeringen af kommunens børne- og ungestrategi, som de både sammen og hver for sig byder ind i på forskellige måder. I dette afsnit rettes der fokus mod, hvordan denne forvaltningsmæssige adskillelse bidrager til flere problemstillinger i samarbejdet mellem skolen og PPR. PPR-enheden og skoleforvaltningen er i deres arbejde i skolen forbundet ved blandt andet kompetenceudviklingsforløbet med læringsmiljøanalyserne, da det både er PPR-professionelle og konsulenter ansat i skoleforvaltningen, der foretager dem, men ellers foregår deres samarbejde med lærere og pædagoger i skolen adskilt fra hinanden. I mine observationsdage af PPR-konsulenters arbejde har jeg således både observeret et planlægnings- og udviklingsmøde mellem konsulenter fra skoleforvaltningen og PPR, og jeg har observeret PPR-konsulenters arbejde med kompetenceudviklingen på skoler og i daginstitutioner. Arbejdet med læringsmiljøanalyserne er også i fuld gang, da jeg starter mit empiriske arbejde på skolerne, hvilket ses i personalerum og mødelokaler, hvor der hænger store plakater med modeller for analysernes forskellige faser. Disse læringsmiljøanalyser og betydningerne af dette kommunale initiativ vender jeg ligeledes tilbage til i kapitel 7 og 8.

I skoleforvaltningen er der ligeledes udviklet forskellige indsatser knyttet til strategien, hvor der blandt andet er udviklet en indsats, der i afhandlingen omtales som ”kasse-forløbet”, hvor konsulenter fra skoleforvaltningen med udgangspunkt i samarbejdsformen co-teaching kommer ud i klasserne og samarbejder med skolens professionelle om at udvikle børnenes fællesskaber. Hensigten med forløbet er - som ved læringsmiljøanalyserne - at kompetenceudvikle lærere og pædagoger på kommunens almene skoler, men i denne indsats gøres det ved at bringe viden ind i klasselokalet fra professionelle ansat i specialområdet. ”Kasseforløbet” er finansieret af Børne- og Undervisningsministeriet og bliver karakteriseret som en *mellemløbet*, der

i disse år eksperimenteres med i flere af landets kommuner, hvor almen- og specialpædagogiske tilgange og metoder kombineres i folkeskolen. Både ”kasse-forløbet” og flere af PPR-enhedens forløb i skolen, som jeg har fulgt, er netop inspireret af mellemformstilgangen og samarbejdsformen co-teaching, hvilket er tendenser, som flere kommuner aktuelt bygger deres indsats i skolen op omkring (Andersen & Sunesen, 2022; Lindeberg et al., 2022; Undervisningsministeriet, 2021). De PPR-professionelle er ikke en del af arbejdet med ”kasse-forløbet”, men det inddrages her og genbesøges i et senere analysekapitel, da det får betydning for de skole- og PPR-professionelles betingelser for at samarbejde, netop fordi skoleforvaltningens og PPR’s arbejde i skolen foregår adskilt fra hinanden.

Som jeg har beskrevet i dette afsnit, og som det viderefoldes i de næste kapitler, bliver kommunale organiseringer, strategier og herunder forvaltningsmæssige adskillelser til betingelser for samarbejdet mellem PPR’s og skolens professionelle. Jeg har derudover vist, hvordan betingelser for samarbejde i skolen udvikles mange steder i både skolen og forskellige forvaltninger på baggrund af kommunale strategier og organiseringer, som professionelle i og omkring skolen må forholde sig til i deres (sam)arbejde. Betydninger af disse organiseringer vender jeg løbende tilbage til i dette og de næste analysekapitler.

Historiske og (re)aktualiserede problemstillinger og betingelser i PPR-enheden

I dette afsnit rettes den analytiske linse mod PPR-enheden, deres arbejdsopgaver, betingelser for at udføre dem, og hvordan de PPR-professionelle oplever aktuelle problemstillinger herved. I dette afsnit vil jeg således viderefølge, hvordan de PPR-professionelles arbejde betingessættes flere steder og af mange parter. Derudover vil jeg i denne del af analysen vise, hvordan historiske udviklinger og problemstillinger i feltet, som jeg har fremanalyseret i kapitel 3 og 4, synes aktualiserede og bliver til betingelser for samarbejde, som de PPR-professionelle på forskellige måder forholder sig til og forsøger at overskride.

Praksisnære bestræbelser i PPR

Jeg har i mine analyser af skolepsykologiens udvikling vist, hvordan feltet historisk har været centreret om at udvikle kontekstuelle forståelser og håndteringer af problemstillinger i skolen. Ovenfor har jeg vist, hvordan der på kommunalt niveau arbejdes med at udvikle mere praksisnære samarbejder i forhold til at håndtere problemstillinger i skolen. Dette er ligeledes et stort fokuspunkt i PPR-enheden. I PPR-enheden arbejder de på forskellige måder med at udvikle mere kontekstuelle og praksisnære samarbejdsformer ved at rette fokus mod børns fællesskaber. PPR-lederen og de PPR-professionelle beskriver i situerede dialoger i flere forskellige sammenhænge, at de har forskudt PPR’s traditionelle fokus på enkelte børn til i højere grad at arbejde med at udvikle børns fællesskaber. Som et led i disse bestræbelser fortæller de, at de har omlagt deres praksis og tilgange til opgaverne, så de PPR-professionelle kan komme tættere på skolerne og dagtilbuddene. Dette har fx betydet, at indstillingskemaer er fjernet, da de var ressourcekrævende for lærere og pædagoger, der skulle bruge lang tid på at udfylde dem, hvilket var med til at forlænge tiden, fra skolens professionelle oplevede at

have brug for hjælp, til de PPR-professionelle kunne tilbyde hjælpen på skolerne. En PPR-konsulent fortæller, at det, udover at være tidskrævende for de skoleprofessionelle, også var med til at fastlåse de problemforståelser, de havde nedskrevet i indstillingsdokumenterne, som var rettet mod enkelte børn. Som jeg har vist i mine analyser af forskningsfeltet, er de samme problemstillinger rejst i samarbejdet om PPV'erne (se fx Mastoras et al., 2011). I stedet for de traditionelle indstillingsprocedurer kan bekymringer om børn eller klasser tages op på møder (såkaldte handlekonferencer udviklet som en del af børne- og ungestrategiens mødestrukturer), som PPR-professionelle afholder med de pædagogiske ledere på skolerne, hvor også en fremskudt skolesocialrådgiver deltager. Ifølge den kommunale strategi skal møderne holdes hver 14. dag, men de PPR-professionelle fortæller, at der er stor variation i, hvor ofte de afholdes. Derudover er indstillingsprocedurer til PPR ændret, så skoleledere kan booke møder direkte i PPR-professionelles kalender. PPR-lederen fortæller, at det er en ambition for PPR-enheden at besvare henvendelser fra skoleledere og professionelle indenfor 24 timer.

I PPR-enheden har de historisk brugt mange ressourcer på at udarbejde lange PPV'er med beskrivelser af enkeltbørns vanskeligheder, hvilket er en tendens, der ses på tværs af lande (Graff et al., 2021; Mastoras et al., 2011). En PPR-konsulent bruger analogien om, at de tidligere i PPR-enheden har været "*en PPV-fabrik*", men at de ikke er det længere, da de i dag forsøger at lave kortere PPV'er, som de forskellige PPR-professionelle samarbejder om at udarbejde. Det begrundes bl.a. med, at det vil give skolerne og institutionerne hurtigere og lettere adgang til samarbejdet med PPR. En PPR-psykolog fortæller, at de laver så få PPV'er som muligt, da de mange ressourcer, der bliver brugt på at udarbejde dem, er tid, de ikke kan bruge med de skoleprofessionelle i klasserne. PPR-lederen og flere PPR-professionelle fortæller, at ændringer i deres tilgange til samarbejdet med skolerne og daginstitutionerne betyder, at de kan komme tidligere ud til problemstillinger i skolen, da de traditionelt først er blevet kaldt ud i skolerne, når problemstillingerne var fastlåste, og de skoleprofessionelle oplevede stor afmagt og opgiveness. Tidligere har flere PPR-professionelle oplevet, at deres arbejde i skolerne mest handlede om, hvad de kalder "*brandslukning*", men dette skal de praksisnære samarbejdsformer bidrage til at ændre, så samarbejdet på skolerne i stedet kan blive mere forebyggende. Dette er tendenser, der ligeledes ses både nationalt og internationalt (Gutkin, 2012; Kousholt, 2021; Mendes et al., 2017). Jeg har i mine analyser af skolepsykologiens udvikling vist, hvordan PPR's ekspertrolle er fulgt med i de forskellige samarbejdsformer, og hvordan PPR-psykologer/-konsulenter på forskellige måder forsøger og har forsøgt at overskride denne rolle. PPR's historiske ekspertrolle arbejder de også med at overskride i denne kommune. De PPR-professionelle fortæller, at de i de praksisnære samarbejdsformer ikke længere er eksperterne, da de i stedet går ud i klasselokalerne sammen med de skoleprofessionelle og arbejder målrettet med fællesskaberne for at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. Tidligere har de PPR-professionelle oplevet, at der var en forventning fra de skoleprofessionelle om, at PPR kom og "*fiksede problemer*", hvilket dermed gav de skoleprofessionelle en mere passiv rolle som modtagere i samarbejdet. De PPR-professionelle fortæller, at de i dag er meget

opmærksomme på, at det er et *"forpligtende samarbejde"* mellem PPR og skolens professionelle, hvor der er *"delt ejerskab"* i opgaverne, hvilket jeg også i mit empiriske arbejde oplever flere eksempler på, at PPR fortæller de skoleprofessionelle. PPR-lederen fortæller derudover i et interview til et nyhedsmedie, at de, for at udvikle PPR's rolle som *"problemløser"* og de skoleprofessionelles mere passive rolle, i flere år har samarbejdet med udgangspunkt i de konsultative samarbejdsformer. I disse samarbejdsformer udvikledes der interventioner og håndteringer af problemstillinger i skolerne gennem dialog til møder, og de skoleprofessionelle skulle herefter overføre de nye input udviklet ved mødeborde til arbejdet med børnene i skolens hverdagsliv. PPR-lederen fortæller dog, at de ofte ikke lykkedes med denne form for samarbejde, da der stadig var et stort antal af børn, der blev ekskluderet fra skolens fællesskaber og/eller segregeret til specialpædagogiske institutioner. PPR-lederen fortæller videre til nyhedsmediet, og som uddybes i vores dialoger, at de med de praksisnære samarbejdsformer derfor forsøger at organisere samarbejdet på helt nye måder for at lykkes med, at flere børn bliver en del af skolens fællesskaber, og at færre børn henvises til specialpædagogiske institutioner. Ifølge PPR-lederen er de godt på vej med at udvikle dette paradigmeskifte, men lederen fortæller samtidig, at det er svært for både skolens og PPR's professionelle.

Af PPR-enhedens egne beskrivelser og fortællinger fremgår det således, at deres arbejde er omlagt, og at indstillingsskemaer og lange rapporter er afskaffet, så de i stedet bruger deres ressourcer i klasselokalerne og i daginstitutionerne sammen med lærere og pædagoger. Det beskrives videre, at PPR er mere tilgængelige, og at de ikke længere er eksperterne, da ekspertisen i stedet udvikles i samarbejde med lærere og pædagoger. I resten af afhandlingen vil jeg flere gange vende tilbage til PPR-enhedens forsøg på at overskride den historiske ekspertrolle. Da jeg indleder mit empiriske arbejde, bemærker jeg, at PPR-lederen og de PPR-professionelle omtaler *"det praksisnære samarbejde"* som en samarbejdsform, de bruger mange ressourcer på, og at de er *"langt fremme med paradigmeskiftet"*, når de sammenligner sig med andre kommuner. Som mit empiriske arbejde skrider frem, ændrer disse fortællinger sig til, at de PPR-professionelle i stedet omtaler det praksisnære samarbejde som noget, de *"rigtig gerne vil"* eller som *"den form for samarbejde, de prøver på at udvikle"*. Beskrivelserne ændrer sig således fra, at de er langt fremme og til i stedet at betone de processuelle aspekter og de mange problemstillinger, de oplever er forbundet med udviklingen af dette samarbejde. Denne sproglige udvikling er interessant, fordi den illustrerer, hvordan PPR-enheden målrettet arbejder med at udvikle mere praksisnære samarbejder, men som det vil fremgå gennem afhandlingens analyser, er der mange betingelser, der udfordrer udviklingen af dette samarbejde mellem skolens og PPR's professionelle.

De praksisnære samarbejdsformer - En ny og usikker PPR-professionalisme?

I dette afsnit præsenteres det, hvordan ambitionen om at komme tættere på skolens praksisser udgør en stor del af de PPR-professionelles arbejdsopgaver, og hvordan det ikke kun er rettet mod, at PPR skal ud i klasserummene, men også mere overordnet handler om at forbinde mange praksisser og rykke dem tættere på

hverdagslivet i skolen. Dette arbejde har som beskrevet i mine analyser af skolepsykologiens udvikling historisk ikke været det primære kendetegn for PPR's arbejde i skolerne, og derfor oplever flere PPR-professionelle stor usikkerhed forbundet med at udvikle denne form for samarbejde. I dette afsnit vil jeg vise, hvordan bestræbelserne om praksisnærhed fra de PPR-professionelles perspektiver indebærer en ny og usikker PPR-professionalisme, og i de næste to empiriske analysekapitler vil jeg vise, hvordan dette konkret håndteres i to forskellige samarbejdsforløb. Senere i afhandlingen vil jeg ligeledes give et bud på, hvordan denne usikkerhed produktivt kan inddrages i samarbejdet mellem skolen og PPR, når jeg i sidste del af afhandlingen i kapitel 9 udfolder begrebet om *udforskende samarbejdspraksisser*. Dette afsnit indledes med PPR-professionelles perspektiver på den del af de praksisnære samarbejder, der er rettet mod at flytte samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle ud i klasselokalerne. Efterfølgende vil jeg illustrere, hvordan praksisnærhed kan forstås som en mere overordnet beskrivelse af PPR's arbejde i og omkring skolen, hvor en stor del handler om at nærme sig og forbinde praksisser, professionelle og deres betingelser for samarbejde. I et forskningsinterview fortæller PPR-konsulenten Hanne om de udfordringer, hun oplever er forbundet med at komme ud i klasselokalerne og overskride PPR's historiske rolle i skolen:

"Jeg synes, det er vanvittigt svært at lykkes med. Altså fordi, hvad er det for nogle roller? Vi har masser af vejledere, som er læreruddannede, de går derud, og nogle har jo en hjemmevanthed i de rum, men de skal jo noget andet end at være lærere, altså hvad er det så for en PPR-funktion, vi går ud med? Det synes jeg er svært, og jeg synes heller ikke, jeg lykkedes i det, men jeg synes, det er der, vi lykkes med at skabe en fælles dynamik eller et fælles ansvar for at løse opgaven."

(Hanne, PPR-konsulent)

Som PPR-konsulenten Hanne udtaler, oplever hun, hvilket går igen hos alle de PPR-professionelle, jeg har talt med, at der er store udfordringer forbundet med at udvikle mere praksisnære samarbejdsformer. Flere af de PPR-professionelle fortæller videre, at dette arbejde er forbundet med stor faglig usikkerhed. I PPR-enheden lægges der mange ressourcer i at udvikle mere praksisnære samarbejder med skolens professionelle. Dette arbejde foregår mange steder og på mange niveauer, og som det fremgår af dette kapitel, er der mange betingelser, der udfordrer udviklingen af disse samarbejdsformer, og som efterlader flere spørgsmål til, hvordan vi kan forstå og karakterisere praksisnær PPR-professionalisme. Disse spørgsmål vil ligeledes blive rejst og diskuteret løbende gennem resten af afhandlingen, men inden konkrete empiriske forløb og de skoleprofessionelles perspektiver inddrages, vil jeg belyse de betingelser og deltagelsesmuligheder, som de PPR-professionelle oplever, er forbundet med de praksisnære samarbejder. Som det vil fremgå af de empiriske analyser, foregår de praksisnære samarbejdsformer ikke kun i klasselokalerne, men de er rettet mod mange forskellige professionelle og deres praksisser i og omkring skolen.

Det, der omtales som praksisnære samarbejdsformer, er mangefacetteret og rettet mod flere forskellige professionelle og deres praksisser i og omkring skolen. I mit empiriske arbejde har jeg oplevet, hvordan de PPR-professionelle tilbyder deres støtte og samarbejde til skoleprofessionelle i mange sammenhænge. De tilbyder bl.a. at deltage i leder-, personale-, overleverings- og forældremøder samt at komme med ud i klasserne, men de PPR-professionelle oplever ofte, at deres tilbud om at komme tættere på skolens praksisser ikke bliver benyttet. PPR-enheden bruger mange ressourcer på at udvikle deres tilgængelighed og relevans for de skoleprofessionelle i deres arbejde. PPR holder hver uge ”åbne sparringer”, hvor skoleprofessionelle kan drøfte aktuelle problemstillinger. På dørene til PPR-kontorer på skolerne hænger skemaer, hvor lærere og pædagoger kan booke sig ind. En PPR-konsulent fortæller derudover, at de også tilbyder at mødes med de skoleprofessionelle på andre dage, hvis det passer dem bedre, og at de i disse sparringer både kan drøfte små og store problemstillinger. PPR-konsulenten fortæller, at de åbne sparringer heller ikke bliver benyttet, og at det oftest er den samme lærer, der henvender sig. Derfor har de i PPR-enheden udviklet nye tiltag i bestræbelserne på at blive mere tilgængelige for de skoleprofessionelle, så de PPR-professionelle deltager nu i teammøder med alle lærere og pædagoger nogle gange om året. De PPR-professionelle leder efter sprækker til at komme ind i skolen og arbejde tættere med de skoleprofessionelle om at udvikle børns fællesskaber⁵. En konsulent fortæller ligeledes, hvordan hun arbejder med at komme tættere på skolens praksisser:

”Noget af det, jeg har forsøgt med, som jeg kan se, er noget af det, der er lykkedes, er at være tydeligere til stede, altså fysisk til stede i rummet ude på skolerne. Det vil sige at gå ned i indskolingen, og så har jeg faktisk en fornemmelse af, hvad sker der inde i 1.B, hvad sker der i 4.C og så tage kontakt, så eleverne ved, hvem jeg er, og lærerne ved, hvem jeg er. Den fysiske tilstedeværelse og synlighed skaber en anden dialog rundt om, at vi er tæt på sammen med dem.”

(Hanne, PPR-konsulent)

De PPR-professionelle arbejder således på mange måder med at udvikle deres støtte til skolen, så de skoleprofessionelle oplever, at PPR er tilgængelige og relevante. Dette gøres blandt andet, fortæller Hanne, ved, at PPR-konsulenten er til stede på skolerne, på gangene, i klasserne og i personalerummet, selvom der ikke nødvendigvis er nogen konkrete samarbejdsforløb i gang. Røn Larsen og Højholt (2019) har beskrevet en del af dette arbejde som ”at hænge ud ved kaffemaskinen” i personalerummet for at udvikle viden om skolens hverdagsliv, som det opleves fra de skoleprofessionelles perspektiver. Dette arbejde observerer jeg dog ikke meget af i de observationsdage, hvor jeg har fulgt PPR-professionelle, da deres skema- og kalenderlagte opgaver ikke har gjort det muligt. Det ser dog samtidig ud til, at der er mange betingelser, der får betydning for, om PPR

⁵ Jeg har i løbet af mit arbejde med afhandlingen været i kontakt med flere andre PPR-enheder, der ligeledes beskriver, at de eksperimenterer med at udvikle nye samarbejdsformer med skolens professionelle, så de kommer hurtigere og tidligere ud til skoleprofessionelle, og så samarbejdet i højere grad flyttes ud i klasselokalerne og rettes mod børns fællesskaber.

kan komme ud i klasserne, samt om og hvordan fokus i samarbejdet kan komme til at rette sig mod børns fællesskaber. Disse betingelser uddybes i de næste afsnit.

PPR's arbejde med at få adgang, udvikle funktioner og bygge broer mellem praksisser

Jeg vil i de følgende afsnit videreudfolde, hvordan PPR's arbejdsopgaver betingelsessættes og foregår på tværs af parter, praksisser og organisatoriske forhold, og hvordan en stor del handler om at bygge bro samt skabe nærhed og forbindelser mellem forskellige parter og praksisser. Som jeg vil vise, foregår dette arbejde ikke kun i skolen, hvor en stor del af PPR's arbejde er rettet mod skolelederne, men det foregår også uden for skolerne ved fx PPR's arbejde med lettere behandling af børn og unge i psykisk mistrivsel, hvor PPR's funktion bliver at skabe en praksisnær psykiatri tættere på børns hverdagsliv. Som jeg vil vise i dette afsnit – og løbende vende tilbage til i de kommende analyseafsnit – er PPR's arbejde med at komme tættere på skolens praksis ikke entydigt, men det må kobles til mange parters ambitioner og forsøg på at udvikle mere kontekstuelle og relevante indsatser og hjælpepraksisser tættere på børns og unges hverdagsliv.

Praksisnærhed rettet mod skoleledere

Gennem mine deltagende observationer af de PPR-professionelles arbejde er jeg blevet opmærksom på, hvor stor en del der er rettet mod skolelederne. På skolerne bruger de PPR-professionelle således meget tid på at samarbejde med skolelederne, hvilket bl.a. beskrives som *ledelsessparring*, ligesom de går til faste møder sammen, som er en del af kommunalstrategiens mødestrukturer. I mit empiriske arbejde har jeg observeret flere af disse møder, og her beskriver skolelederne konkrete udfordringer på skolerne, og det drøftes, hvordan de PPR-professionelle kan bidrage med at håndtere dem. De møder, jeg har overværet, har primært taget udgangspunkt i problemstillinger rettet mod enkeltbørn, idet mødedagsordenerne har været rammesat efter enkeltbørns fornavne og klassetilknøytning. En PPR-konsulent fortæller, at PPR bruger meget tid på at samarbejde med skolelederne, og at hun ofte er i kontakt med dem. Denne kontakt foregår både via mail og telefonsamtaler, men skolelederne kan også kontakte PPR-konsulenten via sms, hvis de har brug for akut støtte på skolerne. I forløbet "Kroppen i klassen", der udfoldes i næste kapitel, skal PPR ligeledes støtte ledelsen med at håndtere, hvad skolelederen beskriver som "*pædagogernes modstand*" mod forløbet, der udvikles undervejs i samarbejdet. For de PPR-professionelle bliver skolelederne afgørende for, at de kan komme ud på skolerne og få adgang til klasserne, hvilket i kapitel 7 fremanalyseres som, at skolelederne får en gatekeeperfunktion for de praksisnære samarbejder og for at skabe betingelser for samarbejdet om børns fællesskaber. De PPR-professionelle bruger således mange ressourcer på at gå til møder med skolelederne, hvilket af en konsulent er blevet beskrevet som, at de professionelle i PPR er "*gå-til-møde-professionelle*". I PPR arbejdes der dog med at udvikle dette, så de kan bruge mere tid med de skoleprofessionelle, hvilket PPR's deltagelse i teammøder og ændringer af omstændige indstillingsprocedurer og engagementer i klasserne er eksempler på. Jeg har tidligere beskrevet, hvordan en central ambition med de praksisnære samarbejdsformer er at reducere i antallet af møder, der afholdes mellem skolens professionelle og PPR, hvilket de konsultative samarbejdsformer er blevet

kritiseret for at have for mange af (Andersen & Okholm, 2017; Jensen & Tornelund, 2018). Det kan derfor synes modsætningsfyldt, at PPR holder så mange møder med skolelederne, men som jeg vil vise i det næste kapitel, gøres dette netop for at udvikle betingelser for at kunne komme ud i klasselokalerne og samarbejde med skolens professionelle.

Om at skabe nærhed og forbindelser mellem praksisser

Når jeg har fulgt de PPR-professionelle i deres arbejde, er det blevet tydeligt, hvordan deres arbejdsopgaver er rettet mod mange forskellige samarbejdsparter, der arbejder under forskellige organisatoriske og nogle gange modsætningsfyldte betingelser. Det ser samtidig ud til, at de PPR-professionelle i deres arbejde får en brobyggende funktion i forhold til at skabe sammenhænge mellem de forskellige parter, som er ansat i skolen, forskellige forvaltninger og psykiatrien. En PPR-psykolog ansat i en anden kommune har beskrevet dette som PPR's "*lobbyarbejde*", der handler om at finde og forbinde forskellige professionelle og deres funktioner i blandt ofte uoverskuelige kommunale organiseringer og arbejdsgange. PPR's "*lobbyarbejde*" og deres praksisbrobyggende funktioner uddybes i dette afsnit.

PPR samarbejder med mange professionelle i skolen. Ud over samarbejdet med lærere, pædagoger og ledere samarbejder PPR med professionelle på skolens PLC'er. Som en del af kommunens børne- og ungestrategi - og udviklingen af, hvad der beskrives som "*inkluderende fællesskaber*" - fremhæves skolernes PLC'er som en vigtig part. PLC'erne består af en tværprofessionel gruppe af medarbejdere på skolen, hvor både skoleledere, lærere, pædagoger, AKT-vejledere, inklusionskonsulenter, læsevejledere og andre ressourcepersoner kan være involveret, ligesom forskellige professionelle i varierende grader fra PPR, sundhedsplejersker og forebyggende socialrådgivere ligeledes tager del i det. For PPR består arbejdsopgaverne i at udvikle PLC'erne, så de internt på skolerne får kompetencer til hurtigt at kunne bidrage med støtte uden at skulle afvente lange indstillings- og sagsbehandlingsprocedurer, der først skal gennem møder mellem PPR og skolelederne efterfulgt af interne fordelingsmøder i PPR, derfra koordineringsmøder mellem PPR, de skoleprofessionelle og skolelederne, inden PPR's støtte når ud i klasserne. PPR har en fremtrædende rolle i udviklingen af PLC'erne, fordi de skal bidrage med kompetenceudvikling på skolerne og med at udvikle organiseringer af centrene, således de kan yde "*praksisnær støtte*" til læreres og pædagogers arbejde, som en PPR-konsulent omtaler det. PPR's opgave er således at udvikle og organisere lokale hjælpepraksisser på skolerne, som PPR ikke selv skal udføre, men som skal sikre, at støtte hurtigt kan kaldes ud i klasserne, når lærere, pædagoger eller børn har brug for det. Jeg har i mine analyser af forskningsfeltet beskrevet, hvordan skolens professionelle har fremhævet både PPR's manglende kendskab til skolens praksisser og de lange ventetider som barrierer i samarbejdet (se fx Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Kolnes et al., 2021; Mælan et al., 2020). Udviklingen af de lokale PLC'er kan dermed begribes som et forsøg på at overskride disse problemstillinger ved at udvikle praksisnære hjælpepraksisser, der hurtigt kan komme ud i skolens hverdagsliv. Derudover illustrerer PPR's arbejde med at udvikle skolernes PLC'er,

hvordan en stor del af PPR's arbejde handler om at udvikle andre hjælpepraksisser, der er – eller skal flyttes – tæt på skolens hverdagsliv.

PPR-professionelle samarbejder også med flere parter, som ikke har deres primære tilstedeværelse på skolerne, men som, ligesom PPR, arbejder på at udvikle hjælpepraksisser tættere på børns hverdagsliv. En del af de PPR-professionelles arbejdsopgaver består således i at samarbejde med eksterne parter, hvis opgaver ligeledes kan karakteriseres som at være rettet mod at støtte skolens professionelle, forældre og børn. Dette indebærer samarbejde med fx socialrådgivere og sundhedsplejersker om udviklingen af både forebyggende og indgribende indsatser og forløb rettet mod enkeltbørn og børns fællesskaber i kommunen. De PPR-professionelle samarbejder derudover med professionelle på kommunens specialpædagogiske daginstitutioner og skoler om både støtte til enkelte børn og projekter rettet mod børns fællesskaber, ligesom de arbejder på at udvikle mere samarbejde mellem de almene og specialpædagogiske institutioner. PPR samarbejder derudover med visitationsudvalget i kommunen, der handler om vurderinger af børns problemstillinger i skolen med henblik på afgørelser om specialpædagogisk støtte, dets omfang, og hvorvidt der er grundlag for segregering til specialpædagogiske institutioner. Derudover samarbejdes der med visitationsudvalget om at udvikle forebyggende forløb som KIK-forløbet, så visitationsudvalget får færre sager fremadrettet. Om samarbejdet med visitationsudvalget fortæller en PPR-psykolog, at han oplever, at PPR ofte bliver anset som *”visitationens forkontor”*, hvor der fra visitationens side både er ønsker og krav til, hvad PPR skal have forberedt, inden sager bliver taget op i visitationsudvalget. Analogien om PPR som et *”forkontor”* understreger ligeledes, at PPR skal forbinde praksisser og parter. I dette eksempel skal PPR forbinde skolens parter og visitationsudvalg med henblik på at afgøre, hvordan der videre skal samarbejdes om at håndtere et barns problemstillinger i og omkring skolen.

PPR's arbejde med at udvikle en praksisnær psykiatri

PPR's praksisnære samarbejde er ikke kun rettet mod at komme ud i klasselokalerne. Et af de seneste eksempler på PPR's praksisnære arbejdsopgaver findes i de aktuelle udfordringer med, at flere børn og unge oplever psykisk mistrivsel, og at børne- og ungepsykiatrien derfor i de seneste år har oplevet et stigende antal henvisninger (Bjørnholt & Thøstesen, 2021). Den samme PPR-psykolog, som omtaler PPR som *”visitationens forkontor”*, beskriver ligeledes, hvordan PPR både historisk og aktuelt fungerer som *”psykiatriens forkontor”*, hvor PPR må tage sig af sager, inden de kan *”sendes ind i psykiatrien”*. Derudover fortæller flere PPR-professionelle, at de alment praktiserende læger ligeledes sender børn og unge videre til PPR, og det bliver således PPR's opgave at udarbejde en PPV og på den baggrund indstille børn til udredning i børne- og ungepsykiatrien. Når børn indstilles til udredning i børne- og ungepsykiatrien, efterspørger professionelle i psykiatrien, at PPR både tester, undersøger og intervenserer i de almene miljøer, inden de kan sende et barn til udredning i psykiatrien. På baggrund af stigende psykisk mistrivsel blandt børn og unge, er der udviklet

satspuljeinitiativet *En styrket indsats i PPR*, der bidrager med ressourcer til, at kommuner kan udvikle og afprøve lettere behandlingsindsatser foretaget af de professionelle i PPR-enhederne rettet mod børn og unge i psykisk mistrivsel. I forbindelse med initiativet har Børne- og Undervisningsministeriet udgivet rapporten *Faglige anbefalinger vedr. udvikling og implementering af lettere behandlingstilbud i PPR*, der i det følgende vil blive inddraget og kontekstualiseret i forhold til PPR-enheden, hvor jeg har lavet mit empiriske arbejde. Rapporten inddrages, da den illustrerer de PPR-professionelles aktuelle arbejdsopgaver med at udvikle og forbinde parter og sammenhænge i og omkring skolens praksisser, og hvordan PPR's arbejde udfoldes i og på tværs af disse. Rapporten inddrages derudover for at vise, at mens der er bevægelser rettet mod, at PPR skal arbejde mere med børns fællesskaber i klasselokalerne, skal de samtidig arbejde med behandling af enkelte børn andre steder. Af Børne- og Undervisningsministeriets faglige anbefalinger fremgår følgende:

"Både kommunale aktører og fagområder, praksissektoren og børne- og ungdomspsykiatrien samarbejder om børn og unge i psykisk mistrivsel. PPR er placeret centralt i dette landskab og har snitflader til samtlige områder. PPR spiller således en central rolle i kommunens arbejde med børn og unge i psykisk mistrivsel ved at bygge bro og agere bindeled mellem dagtilbud og skole, familieområdet og børne- og ungdomspsykiatrien." (Undervisningsministeriet, 2020)

De PPR-professionelles arbejdsopgaver er således rettet mod at udvikle samarbejder med mange forskellige parter og professionelle, og en stor del af dette arbejde kan begribes som brobygning og at "agere bindeled" mellem forskellige parter og praksisser samt at skabe betingelser for samarbejde på tværs. Jeg har tidligere i dette kapitel illustreret, hvordan dette arbejde indeholder at forbinde forskellige kommunale organiseringer, men PPR skal ligeledes forbinde kommunale og regionale praksisser, når de skal bygge bro mellem dagtilbuds-, skole- og familieområdet og børne- og ungepsykiatrien. Som det ligeledes fremgår af Børne- og Undervisningsministeriets faglige anbefalinger, skal den lettere behandling "tilbydes og tilpasses med afsæt i barnets/den unges behov og problemudvikling og skal i udgangspunktet inddrage barnets/den unges omgivende miljø" (Undervisningsministeriet, 2020). PPR's arbejdsopgaver bliver derfor også udvidet med dette initiativ, da de PPR-professionelle skal udvikle og facilitere en fremskudt, og hvad der kan karakteriseres som praksisnær psykiatri tættere på børns og unges hverdagsliv. Dette arbejde kan samtidig forstås som, at PPR skal være med til at overskride historiske og aktuelle problemstillinger i psykiatrien med langstrakte og uigennemsigtige indstillings- og sagsbehandlingsprocedurer, der ofte er adskilte og foregår langt væk fra børn og unges hverdagsliv (Morin, 2016; Røn Larsen, 2011). I ministeriets faglige anbefalinger beskrives det ligeledes, hvordan der, som en del af arbejdet med udviklingen af lettere behandlingsindsatser, skal sikres en tydelig adgang til PPR for både skolens professionelle, børn, unge og deres familier. Dette skal sikres ved, at PPR udvikler sammenhængende og helhedsorienterede behandlingsindsatser, hvor de forskellige parter har indblik i PPR's arbejde, og hvor der udvikles enkle og tilgængelige processer i forhold til at få adgang til PPR. I

anbefalingen tillægges det samtidig stor betydning, at der udvikles systematiske procedurer for arbejdet med den lettere behandling, så den håndteres ved *"visitation, baseret på en systematisk faglig vurdering afstemt efter barnets/den unges behov med brug af standardiserede og vidensbaserede redskaber"* (Undervisningsministeriet, 2020). Dette stiller store krav til de PPR-professionelle, da det indebærer udvikling af konkrete og sammenhængende forløb, der er rettet mod forskellige former for psykisk mistrivsel som fx angst, skolevægring eller depression og mod det enkelte barn og dets omgivelser, der både involverer at arbejde med klasser, professionelle og familier. Sagt med andre ord skal disse indsatser i højere grad nærme sig - og kobles til - børn og unges hverdagsliv, som leves på tværs af forskellige praksisser. PPR's arbejde med lettere behandling og at udvikle en fremskudt psykiatri kan dermed begribes som endnu et eksempel på, at de PPR-professionelle skal bidrage til udviklingen af mange forskellige praksisnære hjælpepraksisser, hvor mange parter og betingelser skal forbindes.

I PPR-enheden er der i løbet af de seneste år udviklet og implementeret lettere behandlingsindsatser, der er rettet mod børn og unge i psykisk mistrivsel. Kommunen er blevet bevilget satspuljemidler, og flere PPR-professionelle arbejder med at udvikle behandlende indsatser og en mere praksisnær psykiatri, men der beskrives samtidig flere udfordringer forbundet med denne opgave. Dette arbejde indeholder blandt andet udvikling af sammenhængende indsatser og behandlingstilbud i samarbejde med professionelle fra psykiatrien. Flere PPR-psykologer i PPR-enheden beskriver forskellige udfordringer i samarbejdet med psykiatrien. Dette begrundes med både ophobende ventelister, og hvad de PPR-professionelle beskriver som børne- og ungepsykiatriens professionelles stædige fastholdelse af traditionelt og individrettet udredningsarbejde. Derudover fremhæver PPR-psykologerne professionelle i psykiatriens manglende kendskab til skolens hverdagsliv, og dermed hvordan støtte og behandling til børn og unge i psykisk mistrivsel kan kobles hertil. Flere PPR-psykologer beskriver ligeledes, hvordan der i de senere år er ændrede betingelser for samarbejdet med psykiatrien, da blandt andet lange sagsbehandlingstider og en stigning i antallet af henvisninger af børn og unge til psykiatrien har bidraget til, at flere børn bliver udredt i den private sektor. Denne stigning er dog ikke kun begrundet i lange ventelister i den offentlige psykiatri, da en PPR-psykolog fortæller, at flere forældre i dag også får deres børn udredt i den private psykiatri, efter at PPR har afvist at henvise til psykiatrisk udredning. Denne udvikling betyder ifølge PPR-psykologen Mille, at de PPR-professionelle i dag oftere samarbejder med psykiatere og psykologer tilknyttet private hospitaler og institutioner, hvilket der er flere problemstillinger forbundet med:

"Det [samarbejdet] kan gå begge veje. Det er mit generelle indtryk, at det bøvler i samarbejdet med psykiatrien, fordi både i privat og offentligt regi har man måske en lidt mere gammeldags forståelse af, hvordan man hjælper børn i skolereg. Enten skal man have et specialskoletilbud, ellers skal man have 12 lektioners støtte... eller 20 lektioner. Man skal altid tage hensyn til, hvad der er det bedste for barnet, men vi gør jo også ret meget ud af

her at tro på, at det bedste for barnet også er at blive i almenmiljøet længst muligt. Det konflikter nogle gange med det, vi møder i psykiatrien og særligt med privatpsykiatrien"

(interview med Mille, PPR-psykolog)

Af citatet kan det udledes, at PPR-psykologen Mille oplever, at det i samarbejdet med psykiatrien er udfordrende at udvikle betingelser, der muliggør, at de kan samarbejde om børn og unge i psykisk mistrivsel i almenmiljøerne. Mille oplever, at det ofte inden for psykiatrien kommer til at handle om vurderinger af antallet af støttetimer, og hun fortæller samtidig, at hun oplever, at de ansatte i psykiatrien, som er med til at udarbejde de faglige vurderinger, ofte ikke har kendskab til, hvilke indsatser der allerede tilbydes på skolerne, og at de derfor mangler viden om kontekstuelle forhold i konkrete kommuner. Dette betyder ifølge Mille, at de faglige vurderinger – og særligt fra den private psykiatri - ofte ender med at pege på specialiserede tilbud til børn i sager, hvor PPR allerede har vurderet, at de skal forblive i de almene miljøer. Dette er samtidig med til at udvikle betingelser, der besværliggør PPR's arbejde med at udvikle fællesskaberne omkring disse børn, da de faglige anbefalinger fra henholdsvis psykiatrien og PPR kan være modstridende, hvilket bl.a. bidrager til flere konflikter med forældrene til disse børn. Jeg har i mine analyser af forskningsfeltet beskrevet, hvordan skoleprofessionelle fremhæver PPR's manglende kendskab til skolens praksisser som en barriere i samarbejdet, og i interviewet retter PPR-psykologen Mille samme kritik mod ansatte i psykiatrien. I denne optik er det således endnu en gang udfordringen med at udvikle kontekstuelle forståelser og håndteringer af problemstillinger, der synes at udfordre samarbejdet, og som siden de første psykologer blev tilknyttet skolen kontinuerligt har udfordret i feltet. Mille beskriver samtidig, hvordan de i PPR-enheden arbejder med at udvikle samarbejdet med både den offentlige og private psykiatri, så de forskellige parter får en større forståelse af, hvordan de arbejder med at udvikle de almene institutionelle arrangementer i kommunen, og hvordan den konkrete kommunale kontekst kan tænkes ind i udredning og indsatser rettet mod børn i psykisk mistrivsel.

Af det ovenstående udleder jeg, at skole- og PPR-professionelles betingelser for at udvikle og indgå i samarbejder ikke er isoleret til de samarbejdende parter i skolen og kommunale organiseringer og strategier, da betingelser, der rammesættes i regionalt samt privat regi, ligeledes får betydning for de professionelle samarbejds muligheder. De PPR-professionelle arbejder i deres samarbejde med psykiatrien på at mingelere med de skole- og PPR-professionelles betingelser for at arbejde med udviklingen af børns fællesskaber. Dette arbejde foregår blandt andet ved diskussioner med psykiatrien om strukturer for ressourcefordeling, ved at videregive viden om kontekstuelle forhold i deres kommune og i diskussioner med psykiatrien om, at det *"bedste for barnet"* ofte er at blive i almenmiljøet og at *"udredningsdokumenter fra psykiatrien rettet mod enkeltbørn også kan pege på at tilføre ressourcer til arbejdet med børns fællesskaber i de almene miljøer"*, som psykologen Mille udtrykker det i et interview.

Som det fremgår af dette afsnit, er PPR's arbejde med lettere behandling af børn og unge i psykisk mistrivsel derfor forbundet til skolens praksisser og samarbejdet mellem skolen og PPR, da dette arbejde får betydning for samarbejdet i klasserne, hvordan fokuset kan forskydes til børns fællesskaber, de forskellige professionelle forståelser af samarbejdet og PPR's rolle i skolen. Derudover viser PPR's arbejde med lettere behandling, hvordan mange forskellige hjælpepraksisser – både kommunale og regionale – i disse år forsøges flyttet tættere på børns og unges hverdagsliv i skolen, og hvordan PPR ofte får en stor rolle i at udvikle disse.

Fastholdelses- og nærhedsproblematikker

I mit empiriske arbejde har jeg oplevet, hvordan de PPR-professionelle arbejder med at håndtere forskellige historiske problemstillinger, som får betydning for deres deltagelsesmuligheder knyttet til de praksisnære samarbejdsformer. I PPR er der gennem mange år beskrevet en fastholdelsesproblematik i Danmark, hvilket i litteraturen centrerer om PPR-psykologerne og deres tidsmæssige ansættelser i PPR (se fx DPU, 2022; Dyssegaard et al., 2007). I PPR-enheden er fastholdelsesproblematikken også aktuell, men den er ikke kun forbeholdt PPR-psykologerne, da der har været udskiftning i store dele af personalegruppen på både leder- og medarbejderniveau og blandt forskellige professionelle. Den store udskiftning af medarbejdere har udfordret flere af de forløb, jeg har fulgt, og den har bl.a. været medvirkende til, at en PPR-psykolog ikke længere har haft overskud til at deltage i forskningsprojektet, som jeg har beskrevet i kapitel 3. I løbet af projektperioden og i mit empiriske arbejde er to PPR-ledere, en PPR-konsulent og en PPR-psykolog, som jeg har samarbejdet med, stoppet i PPR-enheden. Flere både PPR- og skoleprofessionelle beskriver udfordringer forbundet med at skabe kontinuitet i samarbejdet mellem skolen og PPR, da fastholdelsesproblematikken er en tilbagevendende udfordring. Pædagogen Kasper beskriver fx i et interview PPR-enheden som en banegård, da *"man aldrig ved, hvem der er bag PPR-kontorets dør"*. Banegårdsanalogien er, ifølge Kasper, rettet mod organiseringen af PPR med, hvad han oplever overvejende er en central organisering, men den er samtidig rettet mod den store udskiftning af PPR-professionelle. Flere PPR-professionelle beskriver, hvordan det er en stor udfordring, at der er så stor udskiftning i blandt PPR-medarbejdere, og til flere møder i PPR-enheden, som jeg observerer, er det også dagsordensat, at de skal fordele de opgaver imellem sig, som opstår, når en medarbejder af forskellige årsager har forladt PPR.

Om akkumulering af enkeltsager og forhandling om fællesskabsarbejde

Jeg har tidligere beskrevet, hvordan PPR's arbejde historisk og aktuelt synes at være spændt ud i en dualisme mellem på den ene side at skulle arbejde udredende, behandlende eller understøttende med enkelte børn og på den anden side at skulle have et forøget fokus på at udvikle skolens systemer og fællesskaber. Førstnævnte er PPR forpligtet til grundet lovgivning, men sidstnævnte er PPR-enheden forpligtet til grundet bl.a. kommunens børne- og ungestrategi. At arbejde med børns fællesskaber er dog samtidig en bestræbelse, som af de PPR-professionelle begrundes med et forsøg på at bryde med historiske problemstillinger i samarbejdet, og at både

deres egne praksiserfaringer og forskningen peger på, at *"det virker"*. Som jeg har beskrevet i mine analyser af forskningsfeltet, har den opfattede dualisme mellem det almene og særlige en lang udviklingshistorie, der peger mange steder hen, og i det følgende afsnit vil jeg fremanalysere nogle af de betingelser, der lader til at få betydning for, at PPR's arbejde i denne PPR-enhed stadig synes at blive opfattet som en dualisme, så de PPR-professionelle enten arbejder med enkelte børn eller børns fællesskaber.

Flere af de PPR-psykologer og PPR-konsulenter, jeg har fulgt i det empiriske arbejde, beskriver flere udfordringer forbundet med den tværprofessionelle sammensætning i PPR, fordelingen af arbejdsopgaver og de forventninger, de oplever at blive mødt med hos de skoleprofessionelle. I mit empiriske arbejde oplever jeg, hvordan PPR-psykologerne primært arbejder med de arbejdsopgaver, der er rettet mod individuelle børn, selvom både PPR-konsulenter og PPR-psykologer fortæller, at de gerne vil have PPR-psykologerne til at arbejde mere med børns fællesskaber. Denne bestræbelse har blandt andet fået PPR-enheden til at ændre arbejdet med PPV'erne, så de i højere grad udarbejdes i samarbejde mellem PPR-psykologer og PPR-konsulenter, hvor det tidligere primært har været en opgave for psykologerne. Derudover fortæller en PPR-konsulent, at hun er begyndt at invitere PPR-psykologer med ud til samarbejdsforløb i klasserne som *"en slags sidemandsoplæring"*, da PPR-psykologerne ellers ikke udvikler erfaring med at arbejde med børns fællesskaber i klasselokalerne. En PPR-psykolog fortæller, at han igennem 5 års ansættelse i kommunen, kun har været involveret i 2-3 sager, hvor fokus ikke primært har været rettet mod enkelte børn. PPR-psykologen fortæller videre, at hans arbejdsopgaver stort set kun tager udgangspunkt i individorienterede udredningsopgaver, og at der er mange problemstillinger forbundet med at overskride dette, som han endnu stort set ikke er lykkedes med. I denne PPR-enhed bliver den ovenfor beskrevne opfattede dualisme således håndteret ved, at PPR-psykologerne tager sig af arbejdet med de individuelle børn i form af fx tests og individuelle samtaler, mens PPR-konsulenterne arbejder med udviklingen af børns fællesskaber. Dette kommer bl.a. til udtryk ved de interne fordelingsmøder på både afdelings- og distriktsniveau i PPR, hvor jeg observerer, at de fleste opgaver indledes med en drøftelse af, hvorvidt en sag *"kalder på en psykolog"*, eller om en PPR-konsulent kan arbejde med læringsmiljøerne og fællesskaberne. Både til PPR's interne møder og til møder med skolelederne, er der ligeledes ofte fokus på enkelte børn, hvilket blandt andet kan udledes af mødedagsordenerne, der er navngivet efter enkeltbørns fornavne og klassetilknytning. Det lader således til, at sagsgangene ofte er rettet mod og tilrettelagt efter enkeltbørns vanskeligheder, og at forskellige betingelser og organiseringer er med til at understøtte dette (samme pointe fremhæves hos Hansen et al., 2019; Molbæk et al., 2019). I mit empiriske arbejde oplever jeg, hvordan de PPR-professionelle arbejder målrettet med at ændre og udvikle disse organiseringer, arbejdsdelinger og betingelser, men de fortæller samtidig, at det er forbundet med mange problemstillinger. I et interview spørger jeg PPR-psykologen Mille ind til mine oplevelser af deres arbejde, og hvordan det historiske individfokus synes at være indlejret i deres organiseringer af samarbejdet:

”C: Nu har jeg været i jeres kommune i over et år, og jeg har fulgt alle mulige forskellige forløb og forskellige møder, og som du selv siger, så vil I rigtig gerne arbejde med klasseindsatser og børns fællesskaber. Men alle sager til de her fordelingsmøder, der er sådan et skema, hvor enkeltbørns navn, klasse og et par stikord eller linjer omkring det enkelte barns udfordringer. Det bliver ligesom udgangspunktet til de her møder, at der er enkelte børn, og så starter den der forhandling, som du beskrev, i forhold til at komme ind og arbejde med fællesskaberne. Bliver klasser også skrevet ind i sådan et fordelingsmøde?”

M: Det er faktisk meget sjovt, for vi har faktisk lige haft snakken, for vi fik en ny kollega for et halvt år siden, som italesatte det som noget af det første. Dels har vi gjort sådan, at det, der kommer på fordelingsmødet, det er noget, skolen vælger at tage på, og det skema, skolen kan skrive ind i, har vi meget specifikt gjort meget ud af, at der ikke står en kolonne med børnenavne og klasser, men at der står opgave, så det er en opgavebeskrivelse netop fordi, at vi ikke i strukturen vil opfordre til, at det skal være børn, men det kan være alt muligt. Så det har vi i hvert fald prøvet den vej at gøre noget ved, og så er det os, der sidder på møder med skolelederne, som også har en opgave i at tale med skolen om, hvad der ellers bor af opgaver i klassen? Kunne lærere kalde på noget andet? Men der ligger noget tradition, og der ligger noget alt muligt i, at det næsten altid er børnesager, der bliver taget op. Næsten altid”

Flere betingelser for PPR's arbejde og samarbejde med skolens professionelle synes således at fordre, at samarbejdet rettes mod enkeltbørn. Arbejdet med børns fællesskaber lader dog ikke til på samme måde at være understøttet af organiseringer og betingelser, men det skal i stedet forhandles flere steder, før det kan igangsættes. Denne pointe udfoldes yderligere i næste kapitel. Som det fremgår af dette indledende empiriske analysekapitel, er der mange betingelser, der er med til at udfordre udviklingen af mere praksisnære samarbejder mellem skolen og PPR, hvor fokus i højere grad rettes mod børns fællesskaber. Fælles er, at det udfordrer den historiske organisering og arbejdsdeling mellem skolen og PPR, der primært har været rettet mod enkelte børn, men som nu i højere grad forsøges at forskydes til børns fællesskaber. Flere PPR-professionelle fortæller, at de i PPR-enheden bruger meget energi på, hvad de omtaler som at *”overbevise”* de skoleprofessionelle om, at de skal arbejde mere med klasseindsatser, fællesskaber og generelt være mere forebyggende i deres arbejde. PPR-psykologen Mille fortæller ligeledes, at de få gange, hun er lykkedes med at få lov til at arbejde med klassemiljøer og fællesskaber, er det ofte fordi, der har været mange sager om enkelte børn i samme klasse. Ifølge Mille udvikles der forståelser af, at de så *”lige så godt kan arbejde med hele klassen fremfor 8 enkeltsager”*. Arbejdet med enkeltbørn, og akkumuleringer heraf, bliver således udgangspunktet og begrundelsen for at arbejde med børns fællesskaber, og der er dermed en risiko for, at individualiseringen i denne optik ikke overskrides, men i stedet ganges op. Mille udtrykker i interviewet flere frustrationer ved dette og fortæller, at hun nogle gange *”ville ønske, at vi bare kunne brænde de der kognitive tests, fordi det er det, der efterspørges”*. Flere af de PPR-professionelle, jeg har talt med, fortæller, at der er mange udfordringer

knyttet til at komme ud i skolen og arbejde med børns fællesskaber. De PPR-professionelle oplever, at det ofte kræver forhandling med både skolens ledere og professionelle at "få lov" til at arbejde med børns fællesskaber i klasselokalerne. PPR-psykologen Mille udtrykker det således:

"Det er min erfaring, at det er svært at få hul igennem som det første. Når jeg kommer og får en ny opgave ind, så er den defineret som en individopgave, og så er det svært at forhandle den som en klasseopgave som det første. Men sådan over tid, hvis enten man har været i gang med opgaven i noget tid, og man ligesom også har fået kendskab til klassen, lærerne og deres opgaver, og man har fået en eller anden form for relation, så kan man få åbnet op for den slags snakke. Og nogle af lærer-teamene kan være mere åbne overfor at gøre noget andet"

(Mille, PPR-psykolog)

Som det fremgår af citatet, kræver samarbejde om børns fællesskaber i klasserne, ifølge PPR-psykologen Mille, at de skoleprofessionelle er "åbne" overfor at gøre noget andet, end de historisk har gjort i samarbejdet. De PPR-professionelle oplever, at det ofte kræver "forhandling" og "dekonstruktion" af forståelser af samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle. PPR-konsulenten Line beskriver dog, at de er ved at finde deres vej i denne omvæltning, selvom de stadig er ved at finde ud af, hvad det indebærer at arbejde med børns fællesskaber, og hvordan de kan udvikle betingelser herfor:

"Jeg synes, da jeg landede i PPR, var der mere et individfokus, men nu snakker vi hele tiden om fællesskabsfokus, men hvad er så det? Altså det er jo det, jeg prøver at arbejde med, når jeg er derude, ligesom du så dengang, hvor der egentlig var fokus på et barn, men hvor vi prøver sammen at dekonstruere og sætte et nyt fokus på et fællesskab, som de så heldigvis gik med på. Det er jo ikke altid, at jeg er så heldig, at de går med på det."

(Line, PPR-konsulent)

Som det fremgår af citatet, er PPR ved at udforske og eksperimentere med, hvordan de i højere grad kan arbejde med børns fællesskaber i klasselokalerne. Dette arbejde indeholder blandt andet at "dekonstruere" fokus på enkelte børn, og PPR's opgaver bliver, ifølge de PPR-professionelle Line og Mille, indledningsvist at overbevise lærerne og pædagogerne om at arbejde med fællesskaberne. Som det fremgår af Milles og Lines udtalelser, bliver udfordringer ved de mere praksisnære samarbejder knyttet til blandt andet, om lærerne kan "overtales" eller ej, hvilket således kan knyttes til lærernes overbevisninger, som i dele af forskningsfeltet fremhæves som barrierer for samarbejdet. I dette kapitel er der fokus på de PPR-professionelles forståelser af og betingelser for det praksisnære samarbejde, og her opleves de skoleprofessionelle overbevisninger ligeledes som afgørende for udviklingen af forløb rettet mod børns fællesskaber, og om PPR overhovedet kan komme ud i klasserne. Set fra de PPR-professionelles perspektiver kan det dermed umiddelbart se ud som om, det er de skoleprofessionelles 'mindset', der bliver afgørende for samarbejdet, hvilket altså harmonerer med en del

forskning. I de næste kapitler vil jeg udfolde de skoleprofessionelles perspektiver på de praksisnære samarbejdsformer, og hvilke betingelser, de oplever, får betydning i samarbejdet med PPR, men for nuværende parkeres analyserne ved udpegningen af de skoleprofessionelles 'mindset' og overbevisninger som betydningsfulde for udviklingen af mere praksisnære samarbejder mellem skolen og PPR, der rettes mod børns fællesskaber.

Individualiseringsproblematikker og arbejdet med at overskride dem

Selvom både PPR-professionelle og kommunens børne- og ungestrategi fremhæver en vigtighed i at rette inklusionsarbejdet mod børns fællesskaber, synes der, som beskrevet ovenfor, alligevel oftest at være fokus på enkelte børn og deres problemstillinger i samarbejdet mellem skolen og PPR. De PPR-professionelle bruger mange ressourcer på at forskyde fokus i samarbejdet til børns fællesskaber og klasseindsatser. En PPR-konsulent udtaler følgende om denne forskydning samt betydningen, den får for samarbejdet med de skoleprofessionelle:

"I mange år har vi jo mødt dem der, hvor vi godt kunne tænke os, de skulle være [i et mødelokale]. Det er der jo ikke altid kommet noget godt ud af, fordi det er jo grunden til, at de på Liljeskolen har en meget stærk fortælling om, at 'vi kan ikke bruge PPR til noget som helst, for de kommer bare og sætter os i arbejde'. Så misser vi jo hele pointen med, at vi er her, at vi er en supportfunktion, hvor de faktisk oplever at få noget hjælp. Så det er en kæmpe diskurs, det er en diskurs i PPR helt klart. Og en ny professionsforståelse ind i vores ramme"

(Hanne, PPR-konsulent)

PPR's støtte skal virke i et travlt hverdagsliv i skolen, hvor de skoleprofessionelle er optagede af mange og forskelligartede arbejdsopgaver og engagementer, hvilket er en pointe der udfoldes og eksemplificeres i de følgende analysekapitler. De PPR-professionelle oplever derfor, at det kan være svært at komme ud i klasserne og arbejde praksisnært med et fokus på børns fællesskaber, hvilket, ud over de skoleprofessionelles travlhed, begrundes med, at denne samarbejdsform bryder med de historiske organiseringer af samarbejdet. I stedet oplever flere PPR-professionelle, at der fra skolens professionelle stadig oftest kaldes på støtte til forløb, der rettes mod enkeltbørns vanskeligheder (Samme pointe fremhævet hos Dennis, 2004; Thornberg, 2014). Der er således flere betingelser og organiseringer, som er med til at fastholde individfokusset, som PPR som historisk hjælpepraksis i mange år har arbejdet med at udvikle. PPR arbejder på flere niveauer i de kommunale organiseringer som fx ved at ændre indstillingsprocedurer til PPR og ved at forsøge at udvikle samarbejdet med den offentlige og private psykiatri, men de arbejder også med at udvikle samarbejdet på de enkelte skoler. Dette betyder, at PPR-enheden har udviklet forskellige samarbejdsaftaler med skolelederne, der indebærer faste tilbagevendende forebyggende forløb på hele årgange og med udrulningen af forskellige projekter, hvor de forskellige parter har forpligtet sig på at arbejde målrettet med at udvikle børns fællesskaber. Fælles for disse initiativer er, at de alle fokuserer på børns fællesskaber, og at de er begrundet i ambitioner om at

overskride det historiske individfokus, der forskellige steder på skolerne og i de kommunale og regionale organiseringer er udviklet betingelser for reproduceres i samarbejdet mellem skolen og PPR.

Opsummering

I dette første empiriske analysekapitel har jeg kontekstualiseret PPR-enheden i det kommunale organisatoriske landskab og i det skolepsykologiske felt, og jeg har vist, hvordan der flere steder i kommunen arbejdes med at håndtere historiske problemstillinger ved i højere grad at flytte samarbejdet ud i klasselokalerne og rette fokus mod børns fællesskaber. I kapitlet har jeg vist, hvordan en kommunal børne- og ungestrategi og forvaltningsmæssige organiseringer får betydning for samarbejdet mellem skolen og PPR. Derudover har jeg vist, hvordan praksisnærhed ikke kun er en bestræbelse forbeholdt PPR, men i stedet arbejder mange parter i og omkring skolen og forvaltninger med at udvikle praksisnære hjælpepraksisser, hvor der er lavet forskellige indsatser, som skal tættere på børn og professionelles hverdagsliv i skolen. Som jeg har vist gennem kapitlet, får PPR en afgørende rolle i at udvikle og implementere disse indsatser som fx forebyggelsesforløb, kompetenceudviklingsforløb og skolernes PLC'er.

Selvom PPR-enheden har stor opmærksomhed på at udvikle de praksisnære samarbejder, arbejder de på samme tid med andre udredende, konsulterende og behandlende former for samarbejde med forskellige parter både i og omkring skolen. PPR samarbejder således med mange parter som skoleprofessionelle, skoleledere, skoleforvaltning, visitationsudvalg og børne- og ungepsykiatrien, og dette arbejde handler om at forbinde parter, skabe betingelser for samarbejde på tværs og udvikle praksisnære hjælpepraksisser tættere på børns og professionelles hverdagsliv i skolen. Dette har jeg eksemplificeret ved PPR's arbejde med at implementere en børne- og ungestrategi, deres arbejde med at udvikle en praksisnær psykiatri, deres samarbejde med visitationsudvalget og deres mange møder med skolelederne. PPR skal dermed nærme sig mange parter og bygge broer mellem forskellige praksisser som en del af deres arbejde med mangefacetterede problemstillinger i skolen. Som jeg har vist gennem kapitlet – og som det udfoldes med afsæt i konkrete samarbejdsforløb i de næste to analysekapitler - får dette arbejde betydning for de PPR-professionelles betingelser for at arbejde praksisnært i klasselokalerne.

I PPR-enheden er der stor opmærksomhed på at udvikle praksisnære samarbejder med de skoleprofessionelle, der rettes mod børns fællesskaber, men der er flere betingelser, der udfordrer dette arbejde, og som kan forbindes til historiske problemstillinger i samarbejdet mellem skolen og PPR. I kapitlet har jeg vist, hvordan der er udviklet forskellige betingelser, der synes at betyde, at samarbejdet mellem skolen og PPR stadig oftest rettes mod enkelte børn. Dette indebærer bl.a., at møder, indstillingsprocedurer og PPV'er er rettet mod enkeltbørn. Derudover er det ofte PPR-psykologerne, der tager sig af arbejdet med enkelte børn, mens PPR-konsulenterne arbejder med børns fællesskaber.

De PPR-professionelle prøver på forskellige måder at udvikle disse betingelser, så samarbejdet i højere grad kan rettes mod børns fællesskaber. Flere PPR-professionelle beskriver en ny og usikker PPR-professionalisme forbundet med de praksisnære samarbejdsformer, da deres arbejdsopgaver er markant anderledes, end de historisk har været i samarbejdet med skoleprofessionelle. Fra de PPR-professionelles perspektiver, oplever de, at de ofte bliver kaldt ud i skolen for at arbejde med enkelte børn, og det kræver derfor, at de skoleprofessionelle skal "overbevises" til at arbejde med børns fællesskaber, ligesom akkumuleringer af enkeltsager ofte bliver PPR's adgang til at arbejde med børns fællesskaber. Dette betyder, at den grundlæggende logik forbliver den samme. Selvom PPR arbejder for at komme tidligere ud i skolen og ud i klasselokalene, er en stor del af PPR's arbejde i skolen rettet mod skolelederne. Dette skyldes, at skolelederne fra et PPR-perspektiv opleves som gatekeepere for de praksisnære samarbejder, da de er afgørende for, at PPR kan samarbejde med de skoleprofessionelle i klasselokalene, og hvilke betingelser der kan udvikles herfor. Dette er en pointe, der videreudfoldes i det næste analysekapitel.

Som det fremgår af kapitlet, er der flere historiske og reaktualiserede betingelser og organiseringer, som får betydning for PPR's deltagelse i de praksisnære samarbejder med de skoleprofessionelle, og som er med til at fastholde individfokusset, som PPR som historisk hjælpepraksis i mange år har arbejdet på at overskride. Som jeg har vist i kapitlet, forsøger de PPR-professionelle på flere måder at overskride disse historiske individualiseringsproblematikker, men der synes at være udviklet betingelser forskellige steder, som bidrager til denne kontinuerlige og reaktualiserede problemstilling i samarbejdet mellem skolen og PPR.

Kapitel 7 - "Kroppen i klassen" – et forebyggende forløb

I dette kapitel rettes fokuset mod *praksisnærhed* og de praksisnære samarbejdsformer med udgangspunkt i et forebyggende forløb i flere 0.-klasser. Forløbet analyseres som en fælles sag fra de samarbejdende parterers perspektiver, og som jeg vil vise, er der forskellige forståelser af praksisnærhed og de praksisnære samarbejders udfoldelse, alt efter om det belyses fra skole- eller PPR-professionelles perspektiver. I kapitlet vil mine analytiske bevægelser bygge ovenpå forrige kapitel og gå på tværs af kommunale strategier, skolelederes arbejdsopgaver, betingelser og udfordringer herved, PPR-professionelles ambitioner om at gøre noget andet, end de plejer, samt pædagogers oplevelser af et presset hverdagsliv i skolen. I kapitlet vil jeg således vise og konkretisere, hvordan vi er nødt til at gå mange steder hen for at blive klogere på det praksisnære samarbejde, dets dilemmaer, og hvorfor både pædagoger og PPR-konsulenter oplever store udfordringer ved denne samarbejdsform.

Det har fra starten været en central erkendelsesinteresse at udforske skole- og PPR-professionelles perspektiver på de praksisnære samarbejdsformer, men i dette kapitel udvides analyserne ved, at jeg også inddrager skoleledernes betingelser og begrundelser for deltagelse. Sagt med andre ord analyseres den fælles sag om at udvikle praksisnære samarbejdsformer også fra skoleledernes perspektiver. Dette er dels begrundet med, at jeg i mit empiriske arbejde har oplevet, at PPR bruger meget tid på at samarbejde med skolelederne. Derudover er det begrundet i, at jeg i mine indledende analyser havde flere udfordringer med at inddrage skoleledernes deltagelse som begrundet, så de ikke fremstod som årsager for udfordringer i samarbejdet, og så jeg dermed ikke selv ville bidrage til *individualiseringsprocesser* ved netop at fremhæve dem som barrierer for samarbejdet mellem skole- og PPR-professionelle (som det fx antydes hos Wood & Hampton, 2020). Skoleledernes perspektiver på KIK-forløbet er dermed inddraget i kapitlet for at vise, hvilke betingelser de har for at indgå i de praksisnære samarbejder, og hvordan de ligeledes begrundet deltager heri. Denne metodiske udvidelse har blandt andet bidraget med viden om, hvordan også skolelederne oplever flere problemstillinger knyttet til de praksisnære samarbejder mellem skolen og PPR, og hvordan en skoleleder forsøger at håndtere disse problemstillinger ved aktivt at ændre og udvide både de skole- og PPR-professionelles betingelser for at deltage i praksisnære samarbejdsforløb i klasserne.

Kapitlet indledes med en præsentation af KIK-forløbet, og efterfølgende præsenteres PPR-perspektiver på samarbejdet for at vise og konkretisere, hvordan PPR skal nærme sig flere parterers praksisser i skolen, og hvordan en del af at udvikle praksisnære samarbejder med skolens professionelle handler om at udvikle betingelser andre steder sammen med fx skolelederne. Herefter præsenteres skolelederes perspektiver på det praksisnære samarbejde, og hvordan en skoleleder oplever flere udfordringer i samarbejdet mellem skolen og PPR, som på forskellige måder forsøges håndteret. Afslutningsvis inddrages pædagogernes perspektiver

på det praksisnære samarbejde i KIK-forløbet for at vise, hvordan samarbejdet opleves af dem, der arbejder med børnene i klasselokalerne i skolens hverdagsliv.

Præsentation af KIK

Dette kapitel tager empirisk afsæt i et konkret samarbejde mellem PPR-konsulenter og pædagoger. I kapitlet følges forløbet 'Kroppen i klassen' (KIK), der er et forebyggende forløb, som er udviklet på baggrund af et forøget antal visiteringer af børn til specialpædagogiske institutioner med problemstillinger, der relateres til ADHD-diagnosen. For at forebygge dette er det besluttet, at ved at sætte fokus på kroppe og kropslighed i klasselokalet, er det muligt at udvikle undervisning, så børn kan deltage på mere varierede og kropsligt forskellige måder. Som et forsøg på at håndtere og modvirke udviklingen har kommunen, på baggrund af visitationsudvalgets opfordring, finansieret udviklingen af et forløb, der skal arbejde forebyggende med børns kropslige deltagelse i undervisningssammenhænge. Visitationsudvalgets medlemmer har peget på, at de mener, PPR bedst kan udvikle og implementere dette forebyggende forløb, som dermed kan bidrage til at modvirke udviklingen i det stigende antal af børn, der først henvises til visitationsudvalget og herfra ofte til specialpædagogiske institutioner. KIK startede oprindeligt som et udviklingsforløb i en enkelt klasse, men det er efterfølgende bredt ud til 0.-klasser på flere af kommunens skoler. I mit empiriske arbejde har jeg særligt fulgt samarbejdet i to klasser på forskellige skoler, hvor jeg har lavet deltagende observationer af PPR-konsulenters og pædagogers arbejde samt interviewet begge parter. Som en del af dette arbejde har jeg ligeledes fulgt en masse møder. Dette indebærer blandt andet planlægnings-, status- og krisemøder mellem skolelederne og PPR, hvor KIK-forløbene i de andre klasser ligeledes er blevet inddraget. Nogle af disse forløb har ad den vej fundet ind i analyserne i dette kapitel.

KIK er et co-teaching-inspireret forløb udviklet af PPR-lederen, PPR-konsulenter samt motorikkonsulenter ansat i kommunens PPR-enhed. Co-teaching er en undervisningsmetode, hvor flere professionelle planlægger, udfører og evaluerer undervisning sammen, og en central grundantagelse er, at flere professionelle i klasselokalet kan organisere undervisning på varierende måder, hvilket giver eleverne forskellige muligheder for at indgå i undervisningssammenhænge. Undervisning bliver inden for co-teaching organiseret ved forskellige former for stationsundervisning, som de professionelle kan variere efter undervisningsindhold, konkrete problemstillinger i klassen, og hvordan de vurderer bedst at kunne støtte elevens udvikling. Co-teaching er ikke udelukkende en organiseringsform for samarbejde, da endnu en central antagelse er, at samarbejdet mellem forskellige professionelle i et klasserum kan bidrage til kompetenceudvikling hos begge professionelle (for udfoldelse se fx Hedegaard Hansen, 2018; Højholdt, 2018; Karten & Murawski, 2020; Sunesen, 2021). I KIK er der fokus på børns kropsligheder i undervisningssammenhænge, og hvordan både børn og voksne kan blive opmærksomme på at inddrage børns kropslighed i undervisningen på forskellige måder. Som en del af forløbet er der udviklet et katalog

med forskellige øvelser og fysiske aktiviteter, pædagogerne kan inddrage i undervisningen. Der er fx en øvelse kaldet *'milkshake'*, hvor børnene ryster deres kroppe ved at simulere, at de er en blender, der skal blande frugter, eller vejrtrækningsøvelser inspireret af yoga og mindfulness. Disse øvelser kan bruges ved opstart af lektioner, ved overgange fra frikvarterer til undervisning eller i løbet af undervisningen som såkaldte *"brain-breaks"*. I forløbet er der ligeledes udviklet et speedometer, der udleveres til alle børn og klistres på deres borde. Speedometeret er inddelt i tre forskellige niveauer, et rødt, et gult og et grønt, og med speedometerets pil kan børnene blive opmærksomme på, indstille og vise, hvordan de oplever deres kropslighed i form af energiniveauer i løbet af undervisningen, der kan være *for lavt, tilpas* eller *for højt*. Ideen med speedometeret er, at det kan inddrages som et udgangspunkt for at gøre børnene og pædagogerne opmærksomme på og have dialoger om børns kropslighed i konkrete undervisningssituationer. KIK-forløbet indledes med et heldagskursus for alle de deltagende pædagoger, hvor PPR-konsulenterne præsenterer dem for tankerne bag forløbet, dets forskellige faser og fremgangsmåder. Herefter afholdes to kurser for børnene i klasserne, hvor PPR-konsulenterne introducerer speedometeret og udvalgte øvelser fra kataloget. Efter børnekurset planlægges og udføres co-teaching-inspirerede aktioner i tre lektioner i klassen, hvor både PPR-konsulenter og pædagoger er sammen i klasselokalet, og hvor der ved forskellige former for stationsundervisning sættes fokus på, hvordan børns kropslige deltagelse udfoldes i forskellige undervisningssituationer. I en af aktionerne laves der fx klippe-klistre-øvelser ved en station med fokus på, hvordan børn kan have forskellige energiniveauer, og hvordan de kan aflæses på deres kroppe, mens de to andre stationer er mere fagligt orienterede, idet der henholdsvis læsetrænes og øves addition. Pædagogerne tager sig af den ene station, mens PPR-konsulenterne tager sig af de to andre. Aktionerne i klassen følges op med konsultative samtaler mellem PPR-konsulenterne og pædagogerne, hvor erfaringer fra de tidligere aktioner i forhold til børns kropslighed ved forskellige undervisningsstationer udveksles og skrives ned i et refleksionsskema. Det planlægges derudover, hvordan de næste aktioner i klassen skal udføres.

Planlægningsmøde mellem pædagoger og PPR-konsulenter

Efter de introducerende kurser afholdes et planlægningsmøde mellem de tre pædagoger fra 0.A og to PPR-konsulenter, hvor den indledende aktion i klassen skal udvikles og koordineres. Pædagogen Kasper fortæller indledningsvist til mødet, at han allerede har afprøvet de fleste øvelser fra kataloget, og at børnene er meget glade for, at pædagogerne varierer undervisningen og inddrager mere fysisk aktivitet ved hjælp af KIK-materialet. Til mødet fortæller PPR-konsulenterne om, hvordan aktionerne i klassen er inspirerede af co-teaching, og at de skal dele klassen op i forskellige stationer, hvor der skal organiseres forskellige undervisningsaktiviteter. PPR-konsulenterne deler materiale ud, hvori co-teaching og aktionerne i klassen beskrives samt et refleksionsskema, som de i fællesskab skal udfylde som en del af den fælles planlægning,

udførelse og evaluering undervejs i forløbet. I løbet af mødet drøftes co-teaching og aktionerne i klassen, og her stiller pædagogen Anne flere spørgsmål til PPR-konsulenterne. På det udleverede refleksionspapir skal der i et skema udfyldes 'faglige mål' for aktionerne i klassen, og Anne vil gerne vide, om det også gælder *"relationsopbygning, kammeratdannelse eller at lære at samarbejde"*. PPR-konsulenten Line tøver lidt, men svarer herefter, at *"det tænker jeg godt, det kan, men det faglige skal være med, for ellers passer det ikke ind i skolen"*. Den tredje pædagog til mødet, Tove, siger, at hun tænker, det bliver en udfordring at udføre tre forskellige stationer i samme klasselokale grundet dets størrelse, og hun spørger derfor, om to af stationerne kan flyttes til den store sal eller ud i skolegården. PPR-konsulenten Line svarer, at stationerne ikke kan flyttes ud af klasselokalerne, da de så vil *"flytte kompetencerne ud af rummet, og det går ikke i co-teaching"*. Line tilføjer, at *"KIK foregår i klasselokalet, fordi det også hænger sammen med klasseledelse, og vi kan ikke gå for meget på kompromis med konceptet"*. Dette får de to andre pædagoger til at tilføje, at de heller ikke mener, det vil kunne lade sig gøre at lave 3 stationer inde i klasselokalet, og at de har erfaringer med, at børnene også deltager engageret i undervisningsaktiviteter uden for klasselokalet. PPR-konsulenten Solvej siger efter lidt overvejelse, at de alligevel godt kan være udenfor, da *"man siger også, at skolegården er det andet klasselokale"*. Ved den første aktion med co-teaching i O.A foregår de 3 undervisningsstationer derfor både i klassen og i skolegården.

Pædagoger ønsker at udskyde forløbet

KIK skulle oprindeligt have strakt sig over 3 måneder, men en nedlukning af skolerne grundet corona medførte en forlængelse af forløbet, da aktionerne i klasserne blev sat på pause, mens skolerne var nedlukkede. Flere af pædagogerne fortæller dog, at de brugte øvelser fra kataloget i online undervisningen, selvom det var udfordrende at udvikle dem til online versioner. Da børnene igen kommer i skole, sender PPR-konsulenterne en besked til pædagogerne på skolens kommunikationsplatform AULA, hvor de spørger ind til status på forløbet, om de er kommet i gang med at bruge KIK igen, og de foreslår datoer for de sidste 2 aktioner i klasserne. PPR's henvendelse på AULA besvares i en samlet besked fra pædagogerne i fire 0.-klasser, hvor de beder om udsættelse af forløbet, da de ikke oplever, at de har mulighed for eller overskud til at arbejde videre med KIK på nuværende tidspunkt. Dette medfører flere møder mellem to skoleledere og PPR, hvor det drøftes, hvordan de kan håndtere udfordringerne med at starte forløbet op igen. Til møderne viser særligt skolelederen Brian flere frustrationer ved, at pædagogerne ønsker at udskyde forløbet, da han i stedet mener, det skal genstartes. Til møderne forsøger de PPR-professionelle at håndtere skoleledernes problemstillinger med at genstarte forløbet, samtidig med at de forsøger at inddrage pædagogernes perspektiver på problemstillingerne ved KIK. Dette indebærer blandt andet, at en PPR-konsulent foreslår, at de kan inddrage det kommunalpolitiske kompetenceudviklingsinitiativ vedrørende læringsmiljøanalyser til at undersøge, hvorfor pædagogerne har bedt om udskydelse af forløbet. Til mødet bliver det drøftet, om dette

greb vil kunne bidrage til at genstarte forløbet, men både PPR-konsulenterne og skolelederne oplever, at der blandt pædagogerne er udviklet forståelser af, at læringsmiljøanalyserne er en ekstra arbejdsopgave, der ikke kan bidrage i deres arbejde. Dette illustreres til mødet med følgende udtalelse fra PPR-konsulenten Hanne:

”Erfaringen siger mig, at hvis vi siger, at nu skal vi lave en læringsmiljøanalyse, så taler det ind i noget andet, der i forvejen er problematisk for dem. Så vi skal ikke tale om en læringsmiljøanalyse, men vi kan godt tale om, at vi skal kigge på, hvad der er muligt, og hvordan det kan blive det”

(Hanne, PPR-konsulent)

Til mødet mellem skolelederne og PPR forsøger de PPR-professionelle på flere måder at inddrage de forskellige perspektiver på problemstillingerne vedrørende genstarten af KIK-forløbet, der på dette tidspunkt har udviklet sig til, at skolelederne og PPR ønsker, at forløbet skal genstartes, mens pædagogerne har bedt om udskydelse.

Forløbet udskydes og genstartes

Efter pædagogernes fælles besked, hvor de ytrer ønske om at udskyde forløbet, afholdes der flere status- og krisemøder mellem skolelederne og PPR-konsulenterne, hvor problemstillingerne i forløbet drøftes, mens de PPR-professionelle kommunikerer med pædagogerne over skolens kommunikationsplatform AULA. Til et andet møde retter PPR-konsulenten Hanne igen fokus mod pædagogernes perspektiver på forløbet, og hun spørger skolelederne Mette og Brian, hvordan de oplever at kunne hjælpe pædagogerne med at starte forløbet op. Mette fortæller til mødet, at pædagogerne på hendes skole har haft flere udfordringer med at finde tid til både at planlægge KIK-forløbet i teamet og at mødes med PPR-konsulenterne. Dette har fået Mette til at vikardække i to sammenhængende lektioner i klassen en gang om ugen for en periode, så pædagogerne har tid til at planlægge forløbet og holde møder med PPR. Dette overrasker Brian, der var af den opfattelse, at pædagogerne skulle planlægge og holde møder med PPR i deres teammødetid, da forløbet ikke skulle gå ud over skolens vikarbudgetter, som allerede er overskredet. Efter dette møde, der afholdes noget tid efter pædagogernes anmodning om at få udskudt forløbet, bliver det aftalt, at der skal vikardækninger til pædagogerne, så de kan mødes og forberede KIK-forløbet. Kort tid efter dette møde udføres de sidste aktioner i klasserne. KIK-forløbet bliver dermed både udskudt og genstartet, og efter sommerferien skal KIK igen startes op i flere nye 0.-klasser på tværs af kommunens skoler.

PPR-professionelles perspektiver

Da jeg starter mit empiriske arbejde, har jeg indledningsvist forventninger om, at jeg primært skal observere PPR- og skoleprofessionelles samarbejde i klasselokalerne. Dette er begrundet i, at både PPR-professionelle, lærere, pædagoger og skoleledere i forskellige sammenhænge fortæller, at de arbejder med at forskyde

samarbejdet til klasselokalerne, og da de PPR-professionelle fortæller, at de er langt fremme med *"paradigmeskiftet"*. Som mit empiriske arbejde skrider frem, bliver jeg dog opmærksom på, hvor meget mødeaktivitet stadig fylder i de PPR-professionelles arbejde, selvom en central ambition i de praksisnære samarbejdsformer netop er at reducere antallet af møder. Jeg bliver derudover opmærksom på, hvor ofte skolelederne deltager i disse møder. Som det vil fremgå af dette afsnit, er de praksisnære samarbejdsformer for de PPR-professionelle flertydige og rettet mod flere parter modsætningsfulde betingelser for samarbejde. Jeg vil i det følgende vise, hvordan PPR-professionelles arbejde i skolen ikke kun er rettet mod skolens professionelle og deres problemstillinger, men også mod skolelederne og de problemstillinger, de oplever i deres arbejde. Som beskrevet ovenfor udvikles flere fastlåste og modsætningsfulde problemstillinger i KIK, hvor skolelederne ønsker at genstarte forløbet, mens pædagogerne beder om udskydelse. Som jeg vil vise i dette afsnit, skal PPR dermed nærme sig både de skoleprofessionelles og skoleledernes praksisser, hvor de forsøger at skabe betingelser for samarbejde. I de praksisnære samarbejdsformer er PPR-professionelle således ikke kun rettet mod læreres, pædagogers og børns deltagelse i skolens hverdagsliv, da en del af deres arbejde med børns fællesskaber også er rettet mod skolelederes hverdagsliv i skolen. At skabe betingelser for flere parter deltagelse i de praksisnære samarbejdsformer lader dog til at være forbundet med flere udfordringer, hvilket udfoldes i det følgende afsnit.

Praksisnærhed rettet mod skolelederes praksisser

På tværs af de forløb jeg har fulgt i mit empiriske arbejde, er skolelederne i forskellige sammenhænge trådt frem. I interviewene med PPR-konsulenterne Hanne og Line spørger jeg derfor ind til, hvilke betydninger ledelsen har for PPR's samarbejde med skolens professionelle. Begge konsulenter fortæller, at en stor del af deres arbejde kan karakteriseres som *"ledelsessparring"*, hvor de giver sparring på de problemstillinger, skolelederne oplever i deres arbejde. De PPR-professionelle bruger meget tid på møder med skolelederne, der både har formel og uformel karakter. PPR-professionelle og skoleledere holder faste møder hver 14. dag, da det er en del af kommunens børne- og ungestrategis fælles mødestruktur, men skolelederne har også været med ved opstartsmøder af nye forløb, de har observeret dele af forløb i klasserne, og de har været med, når forløbene er blevet evalueret. De PPR-professionelle fortæller, at de, udover de mere formelle møder, også indgår i uformelle dialoger med skolelederne ved at besøge dem på deres kontorer, når de er på skolerne og ved mails, telefonsamtaler og sms-korrespondancer. I et interview fortæller PPR-konsulenten Hanne, at PPR i KIK havde et stort fokus på at støtte skolelederne i *"at lykkes med deres ledelsesopgave"*. Ifølge Hanne skulle PPR-konsulenterne støtte skolelederen Brian i at håndtere problemstillingerne ved at *"stå der med ham, sådan så han i virkeligheden også som leder lykkes med at gennemføre det på de præmisser, der nu er"*. Flere PPR-professionelle fortæller mig i forskellige sammenhænge, at skolelederne har afgørende

betydning for, om de PPR-professionelle kan komme ud i klasserne, da forløb både skal aftales med og godkendes af dem, og da det er dem, der bidrager til rammesætningen af lærernes og pædagogernes betingelser for at indgå i samarbejdsforløb med PPR (se også Eagle et al., 2015). I det skolepsykologiske forskningsfelt bliver PPR-psykologen ofte tilskrevet en gatekeeper-rolle for børns adgang til specialpædagogiske ressourcer (C.-H. P. Fan et al., 2016; Nugent et al., 2014; Young & Gaughan, 2010). I mit materiale lader det dog til, at skolelederne får en gatekeeperrolle i de praksisnære samarbejder mellem PPR's og skolens professionelle, da de PPR-professionelle oplever, at skolelederne er afgørende for deres adgang til at udvikle praksisnære samarbejder, og hvilke betingelser der i så fald kan udvikles. Som det er beskrevet i mine analyser af skolepsykologiens historiske udvikling, er de praksisnære samarbejdsformer udviklet som forsøg på at udvikle kontekstuelle forståelser og håndteringer af problemstillinger i skolen, og som en del af denne udvikling arbejdes der i højere grad med børns fællesskaber. Historisk har samarbejdet mellem skolen og PPR ofte været organiseret omkring enkeltbørn, og dette har betydet, at betingelserne for samarbejde ofte har været knyttet til børns cpr-numre, hvilket fx ses i lovgivningen, hvor skolen og PPR er forpligtede til at undersøge og handle i forhold til problemstillinger vedrørende enkeltbørns skoledeltagelse. Flere PPR-konsulenter og PPR-psykologer fortæller, at det kan være en udfordring ved de praksisnære samarbejdsformer, at lovgivningen ikke på samme måde skaber betingelser for praksisnære samarbejder i klasselokalerne rettet mod børns fællesskaber. Det bliver derfor, ifølge de PPR-professionelle, i stedet skolelederne, der bliver afgørende for de PPR-professionelles betingelser for at udvikle og indgå i praksisnære samarbejdsforløb med de skoleprofessionelle.

Om at arbejde med flere parter modsætningsfulde betingelser

Undervejs i KIK-forløbet udvikles flere fastlåste og modsætningsfulde problemstillinger, hvor den ene part ønsker at genstarte forløbet, mens den anden beder om udskydelse. Følgende uddrag er fra indledningen af et "krisemøde" mellem PPR-konsulenterne og de to skoleledere, der er afdelingsleder på hver deres skole, hvor det drøftes, hvordan KIK-forløbet kan genstartes. Det er inddraget for at vise, hvordan de PPR-professionelle forsøger at arbejde med at udvikle forståelser for flere parter modsætningsfulde betingelser samt at udvikle disse:

"Hanne (PPR-konsulent): Pædagogerne på Floraskolen mener, det er for stor en opgave lige nu, da der er så mange andre ting i spil og årgangsteammøder, der er svære at iværksætte osv. Det skal vi jo forholde os til. Vi er enige om, at vi er afhængige af, at de vil have os inden for døren. Så hvordan kan vi finde en vej, som for pædagogerne kan synes som noget, de også kan være med på? Ellers så kan det ikke lykkes. Vi har foreslået at fortsætte med de datoer, vi har skrevet til dem, men de foreslår, at vi venter til maj. Så tror vi på, at vi kan nå i hus med KIK, hvis vi starter i maj, fordi så er der nogle nye SFO-børn, og nogle af pædagogerne kommer derfor til at være andre steder? Vores ressourcer kommer også ind i det

Brian (skoleleder): Jeg har brug for at vide, hvem der mener det? Jeg er irriteret over det, og det har jeg også formidlet. Hanne, du er meget sådan, at vi skal gøre det sådan indenfor... og hvis de ikke er på, så kan vi ikke. Det har jeg tænkt på. Er det alle, der har modstand mod det? For hvis det er, så skal I måske finde en anden skole at gøre det på, hvis det er op ad bakke

Mette (skoleleder): Jeg får det lidt stramt over, at man kan få lov til at vælge det fra. Jeg synes, vi skal gøre det inden for de retningslinjer, og vi er jo med til at gøre, så de kan få de møder med KIK-teamet. Men den er svær i øjeblikket, men samtidig synes jeg også, at det her er et projekt, der kan sparke til trivslen i klassen. Det irriterer mig også, at de ikke kan se det, men der er ikke nogen løsning på det

Brian (skoleleder): Jeg kan sagtens sige til Lærke [pædagog], at nu må du lægge den modstand væk, men gad vide, om det genererer mere modstand. For uanset hvad, vil hun sige, at der ikke er tid til samarbejde. Jeg havde møde med dem i går om deres modstand, og jeg er løbet tør for krudt. Til mødet valgte jeg helt bevidst ikke at snakke om det."

(Uddrag fra møde mellem PPR-konsulenter og skoleledere)

KIK-forløbet har udviklet sig til at blive en udfordring at gennemføre for både PPR-konsulenterne, pædagogerne og skolelederne. Af ovenstående uddrag kan det udledes, at skolelederne er udfordrede i at håndtere, hvad der til mødet omtales som pædagogernes "modstand" mod forløbet. PPR-konsulenten Hanne forbinder i uddraget problemstillingerne med at genstarte KIK til pædagogernes betingelser for at deltage i forløbet, som hun beskriver som værende udfordrede, da "der er mange andre ting på spil", og da teammøderne er svære for pædagogerne at finde tid til at afholde. En anden udfordring forbinder Hanne med skolens institutionelle organisering, der er indrettet således, at kommende skolebørn til maj starter op i et institutionelt overgangsarrangement, hvor børn, der skal starte i skole, i nogle måneder samles i SFO'en. Dette institutionelle arrangement betyder, at flere af de pædagoger, der er en del af KIK-forløbet, i denne periode ikke er i de klasser, hvor KIK-forløbene er i gang, da de i stedet er i SFO'en. Af Hannes udtalelser til mødet kan det således udledes, at hun forsøger at knytte problemstillingerne ved at genstarte KIK til flere betingelser i og omkring de 0.-klasser, hvor forløbet udfoldes, og som fra et skolelederperspektiv kan knyttes til det at drive og udvikle skolen. Til møderne er der også et stort fokus rettet mod særligt skolelederen Brians udfordringer med at få pædagogerne til at genstarte forløbet, hvilket af de PPR-professionelle begrundes med, at skolelederne er afgørende for, at KIK-forløbet kan gennemføres. Brian har ikke været med til KIK-forløbet før, og han har kun haft mulighed for i kort tid at observere en aktion i klassen. De PPR-professionelle fortæller mig, at det er en udfordring, at Brian ikke har kendskab til KIK-forløbet, og da han derfor ikke oplever, at han over for pædagogerne kan argumentere for, hvorfor forløbet skal genstartes, og hvordan det kan bidrage til at udvikle trivsel og mere varieret undervisning i klassen. Til et andet møde mellem

skolelederne og de PPR-professionelle, der er dagsordensat til at drøfte udfordringerne i forløbet, bliver de opmærksomme på, at vikardækning vil kunne bidrage til at udvikle betingelser for, at forløbet kan genstartes, inden nogle af pædagogerne rykker over i SFO'en. Igennem samarbejdet, der primært foregik til møder mellem PPR og skolelederne, lykkedes det således at udvikle betingelser for, at forløbet kunne gennemføres.

Standarder som begrundet deltagelse

I dette afsnit vil jeg vise, hvordan samarbejde organiseret omkring standarder, udover at være historisk begrundet i skolepsykologiens udvikling (kapitel 4 og 5), er begrundet i de PPR-professionelles betingelser for at deltage i udviklingen af og samarbejdet om at gennemføre KIK. Disse betingelser udvikles på baggrund af kommunalpolitiske initiativer, organiseringer samt i og på tværs af skolens hverdagsliv og PPR-professionelles mange forskellige arbejdsopgaver på skoler og i daginstitutioner.

Samarbejdet mellem skolen og PPR er ofte organiseret omkring standarder, og forløbet med KIK er et eksempel på, hvordan arbejdet med forebyggelse i klasselokalerne ligeledes tager dette afsæt. I KIK oplever jeg flere situationer, hvor de PPR-professionelle inddrager standarder som begrundelser for deres måder at deltage i og rammesætte samarbejdet, når de fx indledningsvist afviser at flytte co-teaching ud af klasselokalet med argumentet om, at i co-teaching skal "det faglige" være en del af interventionen. Standardernes rammesættende karakter lader derudover til at have betydning for, at der er udviklet en form for samarbejdslogik rettet mod, at standarder kan bidrage til at håndtere problemstillinger ved andre. Dette har jeg i mine analyser af forskningsfeltet beskrevet som et 'loop', hvor problemstillinger ved en standard bidrager til udviklingen af nye standarder. I dette forløb kan et 'loop' udledes, når PPR-professionelle foreslår at inddrage de kommunalpolitiske kompetenceudviklingsforløb med læringsmiljøanalyser til at håndtere problemstillinger ved det co-teaching-inspirerede KIK-forløb. Inddragelse af standarder er dog ikke kun begrundet i skolepsykologiens udvikling, men det kan også begrundes i de PPR-professionelles betingelser for at arbejde i skolen. Dette udfoldes i afsnittet nedenfor.

Betingelser for standardbaseret praksisnært samarbejde udvikles flere steder

KIK-forløbet er trukket ud, og de PPR-professionelle har allerede brugt flere ressourcer, end der indledningsvist var afsat. De PPR-professionelle er derfor i tvivl om, hvordan de skal håndtere pædagogernes forespørgsel om at udskyde forløbet. Til et internt møde mellem de PPR-professionelle drøftes pædagogernes ønske, og her fremgår det, at de PPR-professionelle oplever flere udfordringer forbundet med at udskyde forløbet, da deres betingelser for at indgå i KIK er ændrede grundet andre arbejdsopgaver, som de beskriver som mere presserende. Som beskrevet i forrige kapitel, skal flere af de PPR-professionelle, som også er en del af KIK, stå for kompetenceudviklingsforløb knyttet til de obligatoriske læringsmiljøanalyser i kommunens dagtilbud og skoler. Alle de konsulenter, jeg har fulgt i KIK, er med til at afholde

kompetenceudviklingsforløb, mens den ene også har været med til at udvikle arbejdet med læringsmiljøanalyserne i kommunen. Disse forløb skal alle kommunens lærere og pædagoger gennemføre, og de afholdes ofte sidst på eftermiddagen eller om aftenen til personalemøder, så flest professionelle kan deltage. Dette betyder, at arbejdet med læringsmiljøanalyserne for de PPR-professionelle ofte involverer aftenarbejde, som der i perioden med KIK-forløbet, ifølge flere PPR-professionelle, er ekstra meget af. Som beskrevet i kapitel 6, er der i PPR-enheden i den tid, jeg laver mit empiriske arbejde, stor udskiftning blandt de PPR-professionelle. De PPR-professionelle fortæller, at der i perioden med KIK-forløbet mangler både psykologer og konsulenter i PPR-enheden grundet både opsigelser, barsler og sygefravær. Dette håndteres ved, at de professionelle i PPR hjælper hinanden på tværs af deres distriktsopdelinger. Til et møde i en af PPR-enhederne er en teamleder fra et andet distrikt med, og her fordeles flere opgaver til både PPR-psykologer og PPR-konsulenter, som de skal tage sig af, indtil det andet distrikt får ansat flere PPR-professionelle. Flere PPR-professionelle fortæller mig, at de er pressede, og at de ikke kan tage flere sager og opgaver, end de allerede har. For KIK-forløbet får det den betydning, at de PPR-professionelle er udfordret på at finde de ekstra ressourcer, som de oplever, at forløbet kræver, hvis det skal startes op igen, så både skoleledere og pædagoger skal kunne "*se sig selv i det*", som en PPR-konsulent formulerer det. Som beskrevet i forrige kapitel, bruges der i PPR-enheden mange ressourcer på at udvikle praksisnære samarbejdsforløb på skolerne, der i højere grad rettes mod børns fællesskaber. Dette gøres ved udviklingen af forskellige forløb som co-teaching-forløb for hele årgange på udvalgte skoler, forumteater rettet mod børns konflikthåndtering eller KIK-forløbet. Flere af de PPR-professionelle, der er en del af KIK, har således andre praksisnære udviklingsforløb, der er planlagt til at starte op umiddelbart efter, at KIK er færdiggjort og evalueret. De PPR-professionelle taler til et internt møde om, at de er meget pressede, og at det vil udfordre deres betingelser for at indgå i samarbejdet om KIK-forløbet, hvis det udskydes mere, end det allerede er blevet. De mange andre arbejdsopgaver gør samtidig, at de PPR-professionelles betingelser for at indgå i samarbejdet om at genstarte KIK er nogle helt andre, end da det startede op i starten af skoleåret. For at analysere og håndtere problemstillingerne der er udviklet i KIK-forløbet, foreslår PPR-konsulenten Hanne derfor, at de inddrager læringsmiljøanalyserne, hvilket kan begrundes i, at der for de PPR-professionelle allerede er afsat timer til dette arbejde. Sagt med andre ord er der ved inddragelsen af netop denne standard allerede fra et PPR-perspektiv udviklet betingelser for samarbejdet. Ifølge PPR-konsulenten Hanne vil denne håndtering dog medføre nye problemstillinger, da hun oplever, at der hos de skoleprofessionelle er udviklet forståelser af, at læringsmiljøanalyserne ikke kan bidrage med at håndtere problemstillinger i skolens hverdagsliv, men at de i stedet vil blive oplevet som en ekstra opgave. Pædagogernes betingelser for og forståelser af at arbejde med læringsmiljøanalyserne præsenteres senere i kapitlet, men forslaget om at inddrage en standard til at håndtere problemstillinger ved en anden standard præsenteres her for at vise, hvordan inddragelsen af

standarder også kan begrundes i PPR-professionelles oplevelser af indskrænkede betingelser for at udvikle og udføre deres mange forskellige arbejdsopgaver. Med nogle standarder følger der således nogle allerede etablerede betingelser for samarbejde, hvilket kan fordre til deres inddragelse.

PPR's ambition om at udvikle en ny form for samarbejde

Som en del af at udvikle mere praksisnære samarbejder mellem skolen og PPR eksperimenteres der i kommunen med at udvikle forskellige samarbejdsforløb, hvilket KIK-forløbet og forumteater, som analyseres i næste kapitel, er eksempler på. De PPR-professionelle har fået afsat en del ressourcer til dette arbejde, og flere PPR-professionelle fortæller i situerede dialoger begejstret om denne arbejdsopgave, men de fortæller også, at den er forbundet med en professionel usikkerhed, som er beskrevet i forrige kapitel. Ifølge PPR-konsulenten Solvej handler en del af udviklingen af disse forløb om at *"samle erfaringer"*, som de kan bruge i det videre arbejde. Dette kommer også til udtryk til møder både internt i PPR-enheden og med pædagogerne, hvor det flere gange drøftes, hvor meget PPR kan gå på *"kompromis med konceptet"*. Til et planlægningsmøde mellem pædagogerne og PPR-konsulenterne siger Solvej, at *"vi er nødt til at holde os til rammen for KIK, da vi ellers ikke kan måle på det"*. Det at følge standarder i samarbejdet om KIK-forløbet er således, fra de PPR-professionelles perspektiver, også begrundet i deres ønske om at udvikle nye samarbejdsformer, hvor erfaringer med forskellige eksperimenterende forløb opleves som vigtige for at kunne videreudvikle. Gennem forløbet oplever jeg flere eksempler på, hvordan der for de PPR-professionelle synes at være udviklet et dilemma mellem på den ene side at ville tilpasse KIK til de konkrete sammenhænge i forskellige klasser, men samtidig er der et ønske om at ensrette forløbet efter standarden med begrundelser om, at de så kan *"måle og samle erfaringer"* til arbejdet med KIK fremadrettet. Dette illustreres fx ved pædagogernes forslag om at rykke KIK ud af klasselokalet, hvilket stiller PPR-konsulenterne i et dilemma i forhold til på den ene side at fastholde samarbejdet inden for klasselokalet og på den anden side at udvikle samarbejdet efter pædagogernes deltagelseshistorik med, at gruppearbejde uden for klasselokalet fungerer godt for denne gruppe af børn.

Skolelederes perspektiver

Jeg har i ovenstående afsnit præsenteret mine analyser af de PPR-professionelles perspektiver på KIK-forløbet. I dette afsnit vil jeg analysere det samme forløb, men jeg vil træde ud af de PPR-professionelles perspektiver og i stedet træde ind i skoleledernes.

Jeg har undervejs i mit arbejde med afhandlingen i højere grad udviklet en erkendelsesinteresse rettet mod skoleledernes perspektiver, og hvilke betingelser og begrundelser der får betydning for deres deltagelse i samarbejdet mellem de skole- og PPR-professionelle. Mine analyser af skoleledernes perspektiver er udviklet på baggrund af observationer af mange møder mellem både enkelte og flere af de samarbejdende parter,

hvor skolelederne har været med. Derudover har jeg i løbet af mine observationsdage været i dialog med skoleledere før og efter møder og forløb i klasserne. Fx har jeg efter en observation af en intervention i en klasse drukket kaffe med en skoleleder på vedkommendes kontor, hvor vi har drøftet skolelederens perspektiver på samarbejdet med PPR. Derudover har jeg lavet et interview med skolelederen Mette, som ligeledes vil blive inddraget i dette afsnit.

Skoleledere rettet mod at drive og udvikle skole

Skoleledere er i deres arbejde rettet mod at drive og udvikle skolen. Skoleledelse indebærer mange forskellige opgaver internt på skolen som fx daglige samtaler med børn, professionelle og forældre, økonomistyring, ansættelses- og MUS-samtaler samt udvikling og håndtering af årshjul, hvor nye børn starter og stopper - og hvor der er etableret overgangsarrangementer som forårs-SFO, der betyder, at pædagoger flyttes på tværs af institutioner. Derudover samarbejder skoleledere med flere eksterne parter som skole- og PPR-forvaltninger. Ifølge Busch-Jensen (2018) er der kommet et øget fokus på folkeskolens effektivitet, økonomi samt organisering, og her bliver skoleledere set som vigtige forandringsagenter for skolepolitiske reformer. Skoleledere skal dermed ikke blot drive, men også udvikle skolen, og dette er delvist rammesat af skole- og kommunalpolitiske strategier, retningslinjer og tiltag. En del af skoleledernes arbejdsopgaver i mit empiriske arbejde er rettet mod at implementere og udvikle skolen efter den kommunale børne- og ungestrategi, der både indeholder faste mødestrukturer, og at alle skoleprofessionelle skal kompetenceudvikles i at anvende en model for at arbejde med læringsmiljøanalyser. Dette arbejde skal skolelederne udvikle betingelser for, der blandt andet handler om, at lærerne og pædagogerne skal kunne deltage i dette samtidig med, at de skal tage sig af deres mange andre arbejdsopgaver. Fx fortæller en skoleleder, at der har været store udfordringer med at udarbejde skemaer for, hvornår de forskellige teams har kunnet arbejde med læringsmiljøanalyserne. På samme måde er KIK-forløbet en del af en skoleudvikling, da dette forebyggende forløb er udviklet i forvaltningerne og lavet for at udvikle børns og professionelles måder at deltage i undervisningssammenhænge i 0.-klasse, hvilket blandt andet gøres for at nedbringe antallet af børn, der henvises til specialpædagogiske institutioner. Arbejdet med skoleudvikling bliver derfor umiddelbart udfordret, når pædagogerne beder om at udskyde KIK-forløbet, da det får betydning for fx skoleledernes håndtering af vikarbudgetter, og at KIK muligvis rækker ind i et nyt skoleår, hvor nye klasser skal i gang med det samme forløb. Når pædagogerne ønsker at udskyde forløbet, får det således også betydning for skolelederne, da arbejdet med både at drive og udvikle skolen derfor bliver en "*ledelsesmæssig problemstilling*", som skolelederne har brug for PPR's hjælp til at håndtere.

Den konsultative samarbejdsforms dilemmaer fra et ledelsesperspektiv

Som beskrevet i forrige afsnit er en stor del af de PPR-professionelles arbejde i skolen rettet mod skolelederne, hvilket jeg i analyserne har knyttet til, at skolelederne, fra de PPR-professionelles perspektiver,

bliver gatekeepere for det praksisnære samarbejde i klasselokalerne. I mine analyser har jeg været nysgerrig på, hvordan denne rettedhed og gatekeeperfunktion opleves fra skoleledernes perspektiver. I interviewet med skolelederen Mette spørger jeg derfor ind til, hvordan hun oplever samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle, og hvordan hun ser sin funktion i dette samarbejde. Mette fortæller indledningsvist, at hun oplever flere udfordringer i samarbejdet, som hun knytter til de konsultative samarbejdsformers betingelser og dilemmaer, der overordnet bygger på, at PPR skal rådgive lærere ved et mødebord om problemstillinger i skolens praksisser (Borring, 2021; Mardahl-Hansen, 2019a). I interviewet knytter Mette flere problemstillinger til både omfanget af møder, der afholdes mellem skolen og PPR, og hvordan møderne organiseres og håndteres. Om dette udtrykker Mette:

"Oplevelsen er, at PPR bliver for rådgivende, og lærerne har svært ved at koble sig på den del, også fordi de nogle gange oplever, at med PPR's analyser, så skal man starte forfra, for så skal PPR lave deres egen analyse på trods af, at vi har nogle mennesker, som har arbejdet professionelt med de her børn igennem længere tid, prøvet forskellige ting af, og så starter vi ligesom forfra. Det slip kunne jeg godt tænke mig, man fik bygget en bedre bro omkring, altså at den analyse er omkring, hvad et barn kan have brug for, og så mere over i, at PPR går lidt mere fra at være rådgivende til også at være praksisorienteret"

(Interview med Mette, skoleleder)

Som det fremgår af ovenstående uddrag fra interviewet, oplever Mette flere problemstillinger med PPR's rådgivning, da den er udfordrende at overføre til praksisser i skolen. Dette har jeg i mine analyser af feltets historiske udvikling beskrevet som skoleprofessionelles udfordringer med at overføre viden udviklet ved et mødebord til skolens hverdagsliv. Derudover fortæller Mette, at hun og de skoleprofessionelle oplever, at PPR's støtte bliver frakoblet skolens praksisser, hvilket begrundes på følgende måde i interviewet:

"Jeg oplever, at lærerne ofte føler sig en smule dekoblet, fordi det bliver for rådgivende, og det er der flere elementer i. Dels at man ikke ved, hvordan man gør, når der bliver sagt 'spejling', 'mentalisering' eller 'sociale historier'. Så ved lærerne ikke hvordan, og så kan de få et link til noget mere viden, eller der bliver holdt endnu et møde... men det er faktisk svært at øve sig på noget, når det er meget teoretisk. Derudover er der hele det der med, at nogle gange bliver rådgivningen også, nu stiller jeg det lidt hårdt op: 'Har I prøvet piktogrammer?', 'har I prøvet at skærme ham?', eller 'har I prøvet at gøre hverdagen tydeligere?'. Det er jo kendte greb også for lærerne, som de fleste allerede har forsøgt, så når man starter der, kan lærerne nogle gange føle sig sådan lidt: 'Jamen det har vi jo gjort'. Omvendt kan man sige, at det også for lærerne er at sige, 'jamen det er vi nødt til at beskrive tydeligt for PPR', så at 'vi har gjort de her ting, og vi har arbejdet på den måde', sådan så det er tydeligt, når PPR kommer ind, at 'vi faktisk har prøvet mange forskellige ting', og vi har en dokumentation for, om det har en effekt, eller om det ikke har en effekt."

(Interview med Mette, skoleleder)

I interviewet beskrives således flere udfordringer ved samarbejdet, der blandt andet betyder, at Mette oplever, at rådgivningen ofte ikke kobles til de skoleprofessionelles deltagelsehistorik, hvor skoleprofessionelle på mange forskellige måder har forsøgt at håndtere problemstillinger, inden PPR kaldes ind til samarbejde. Derudover beskriver Mette, at det er svært for de skoleprofessionelle at oversætte PPR's rådgivning til praksis, der enten bliver for 'teoretisk', som de skoleprofessionelle ikke ved, hvordan de skal inddrage i deres arbejde, eller PPR bidrager med rådgivning, som de ofte allerede har forsøgt sig med. For at overskride disse udfordringer kræver det ifølge Mette, at både PPR og de skoleprofessionelle bidrager til, at de 'teoretiske' perspektiver uddybes og knyttes til de skoleprofessionelles viden om konkrete problemstillinger, og hvordan de allerede har forsøgt at håndtere dem. Dette kan samtidig forstås som en problematisering af PPR's ekspertfunktion, hvor PPR kommer ud i skoler og 'fikser problemer', da Mette i stedet påpeger, at håndtering af problemstillinger i skolen udvikles i et samarbejde, hvor begge parter bringer viden ind. I kapitel 9 vender jeg tilbage til og diskuterer PPR's historiske og aktuelle ekspertfunktioner i skolen.

Praksisnær rådgivning som svar på problemstillinger i samarbejdet

Ifølge skolelederen Mette er der flere problemstillinger knyttet til samarbejdet mellem skolen og PPR. I kommunen er de ved at udvikle nye samarbejdsformer mellem skolen og PPR, og her fremhæver også skolelederen, at udviklingen af de praksisnære samarbejdsformer kan bidrage til at overskride historiske problemstillinger i samarbejdet forbundet med at gøre PPR's rådgivning mere kontekstuel og relevant. Denne form for samarbejde kan, ifølge Mette, bidrage til, at den rådgivende del i stedet kan blive "mere anvisende" i konkrete praksisser, hvilket uddybes i følgende uddrag fra interviewet:

"Rådgivning kan jo også være mere anvisende, ved at PPR viser, hvordan man gør det, og det er det, jeg godt kunne tænke mig mere af... plus det er også lidt provokerende, men det har jeg altså også snakket med PPR om, at der er noget positivt i at sætte sin egen røv i klaskehøjde... altså være derude hvor det er svært og vise: 'Ja, jeg lykkes sku heller ikke med det', fordi det med at opbygge en kultur, hvor vi prøver, fejler, prøver, fejler... det synes jeg er centralt i en organisation, at man faktisk har den kultur, at det må man godt, for det er heller ikke nemt for PPR... altså det er sgu nemt at sidde og have læst en bog om mentalisering og sige: 'Det er sådan her, det forholder sig', men at gå ud og gøre det i virkeligheden er sværere, for der er så mange flere elementer på spil."

(Interview med Mette, skoleleder)

Når samarbejdet flyttes ud i klasserne, giver det således andre muligheder for at koble rådgivningen til konkrete problemstillinger, og det giver mulighed for at udvikle et samarbejde, der er mere udforskende på konkrete problemstillinger, og hvordan de kan håndteres i praksis. Dette indebærer, ifølge Mette, et samarbejde, hvor der udforskes og eksperimenteres med, hvordan problemstillinger kan håndteres. Ifølge Mette kan denne form for samarbejde derudover bidrage til, at PPR og skolens professionelle udvikler et samarbejde, hvor der er større kendskab til hinandens praksisser og betingelser for at bidrage i det. Af kapitel 6 fremgår det, hvordan PPR tilbyder deres støtte og samarbejde til skolens professionelle i mange sammenhænge som fx personale-, overleverings- og forældremøde. PPR tilbyder derudover at komme ud i klasserne, men de oplever også, at tilbuddene ofte ikke tages imod. I interviewet med Mette knytter hun de skoleprofessionelles manglende inddragelse af PPR's tilbud om støtte og samarbejde i forskellige sammenhænge til samarbejdets organisering, der oftest udfoldes omkring møder:

”Jeg synes, en af udfordringerne er, at i mange situationer tilbyder PPR deres støtte, men de kommer frem på formelle møder, altså de tilbydes på møder, og det kan være svært at gribe fat i. Hvis man nu var ude at arbejde om et eller andet projekt, som handler om trivsel, som fx forumteater i en klasse, og man begynder at snakke sammen, man drikker kaffe sammen og spiser frokost sammen, fordi man laver noget sammen, så opstår muligheden for, at man også deltager på et forældremøde. Muligheden bliver større, fordi der er skabt tryghed, og der er skabt relationer, og det er det bånd, jeg ikke synes, har været helt så stærkt mellem PPR, lærerne og pædagogerne”

(Interview med Mette, skoleleder)

Af ovenstående uddrag kan det udledes, at de skoleprofessionelle ikke tager imod PPR's støtte og tilbud om samarbejde, når det gives på møder, og når PPR og skolens professionelle endnu ikke har udviklet en fælles deltagelsehistorik i skolens praksisser. Ifølge Mette kan de praksisnære samarbejdsformer, der udfoldes i skolens hverdagsliv dog bidrage til, at de skoleprofessionelle i højere grad griber fat i PPR og inddrager dem i andre dele af deres arbejde i skolen som fx forældresamarbejdet. Derudover kan det udledes, at PPR's tilstedeværelse på skolerne uden for det mere formaliserede samarbejde, som fx at hænge ud ved kaffemaskinen, spise frokost i personalerummet eller gå rundt på skolerne i frikvarterer, ifølge skolelederen, kan bidrage til at udvikle samarbejdet mellem skolen og PPR (se også Røn Larsen & Højholt, 2019).

Skolelederes rolle i de praksisnære samarbejdsformer – om at bygge bro, forbinde systemer og skabe betingelser

I min udforskning af skoleledernes perspektiver har jeg været optaget af at undersøge, hvordan skolelederne oplever samarbejdet mellem skolen og PPR, og hvordan de forsøger at håndtere de problemstillinger, de

oplever er knyttet til det. I interviewet med Mette spørger jeg ind til hendes rolle i samarbejdet mellem skolen og PPR:

”Det der med at prøve at holde fast i den retning, som vi nu har aftalt, og som vi har snakket os frem til ved netop at tale om konkrete eksempler og åbne dørene også til det, lærerne ikke altid får sagt til PPR og omvendt. Altså der er også en oversættelse mellem de to systemer, som handler om at bygge bro”

(Interview med Mette, skoleleder)

Mette oplever altså, at hendes rolle i samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle bliver at bygge bro mellem de to parter ved blandt andet at forbinde PPR's rådgivning til konkrete handlemuligheder for de skoleprofessionelle i skolens hverdagsliv. Mette ser det således som sin rolle at bringe de forskellige perspektiver på samarbejdet i spil, hvilket hun et andet sted i interviewet beskriver som, at hun er et *”mellemlid for at få to systemer til at tale sammen”*, hvor de forskellige former for viden kobles til konkrete problemstillinger og håndteringer i skolens hverdagsliv. Derudover kan det udledes, at Mette ser det som sin opgave at bidrage til, at konfliktuelle aspekter inddrages i samarbejdet og bliver italesat, som skolens og PPR's professionelle ikke altid selv får bragt ind til mødebordet, hvilket ifølge Mette kan medføre, at der ikke bliver bygget bro mellem de to systemer. Dette udfoldes yderligere i næste kapitel.

I mit empiriske arbejde har jeg oplevet flere eksempler på, hvordan skolelederne på forskellige måder arbejder med at udvikle og udvide betingelser for de praksisnære samarbejder. Dette arbejde udfoldes blandt andet til opstartsmøder, hvor jeg flere gange har oplevet, hvordan skolelederne er udforskende og udviklende på de skoleprofessionelles betingelser for at indgå i konkrete samarbejdsforløb med PPR. Dette indebærer fx, at skolelederen fritager nogle skoleprofessionelle fra gårdvagter eller tildeler en klasse vikarer i musiktimerne i en periode for dermed at udvide de skoleprofessionelles betingelser for at kunne forberede og indgå i samarbejdsforløb med PPR. Et andet eksempel er knyttet til kommunens børne- og ungestrategi, hvor der er udviklet strukturer og rammer for møder mellem skolen og PPR. Af strategien fremgår det blandt andet, at skolelederne og PPR skal holde møder hver 14. dag, hvilket begrundes med, at det giver mulighed for at udvikle tidlige indsatser, når børn oplever problemstillinger i skolen, da det historisk har bidraget til lange sagsbehandlingstider, når PPR og skoleledelsen kun har mødtes nogle gange om året. I interviewet fortæller Mette, hvordan hun oplever, at disse institutionelle betingelser er uhensigtsmæssige i forhold til at udvikle praksisnære samarbejdsforløb mellem skolens og PPR's professionelle. Dette har fået Mette til i en periode fast at aflyse hvert andet møde i den digitale kalender, så skolelederne og PPR mødes sjældnere, og så PPR i stedet kan bruge denne tid sammen med de skoleprofessionelle. Dette begrundes på følgende måde:

”Faktisk synes jeg, vi bruger for lang tid og sidder til for mange møder, og hvis jeg skal have dem [de PPR-professionelle] mere ud på gulvet, så er jeg også nødt til at fjerne noget for, at de kan få mere tid til det. Jeg vil helst have dem mere derude, hvor de reelle ting er fremfor, at vi sidder og snakker. Vi har snakket meget, og det skal man også nogle gange for at nå hen til, at det er den vej, vi nu skal prøve at gå... men når man så skal gå den vej, så skal man ikke mødes så meget, så skal man ud at prøve ting af. Hvis vi fjerner tid, hvor vi sidder skoleledere og PPR og snakker om, hvad for nogle udfordringer der er, så bliver det jo meget i det rum og ikke der, hvor problemerne reelt er”

(Interview med Mette, skoleleder)

Skolelederen Mette arbejder altså på forskellige måder med at udvikle og udvide de PPR- og skoleprofessionelles betingelser for at samarbejde. Dette indebærer fx at være udforskende på, hvordan vikardækninger på særlige tidspunkter kan bidrage med andre betingelser for de skoleprofessionelle i forhold til at deltage i samarbejdsforløb med PPR. Skolelederen Mette oplever, at der i forbindelse med kommunens børne- og ungestrategi ud fra ambitioner om at nedbringe sagsbehandlingstider og skabe betingelser for tidlige indsatser, når bekymringer for børn i skolen opstår, er udviklet uhensigtsmæssige betingelser for de praksisnære samarbejder i klasserne. Dette har fået Mette til løbende at aflyse faste møder med PPR, så disse ressourcer i stedet bruges sammen med de skoleprofessionelle. Der kan samtidig udledes et umiddelbart modsætningsforhold i de forskellige parter betingelser for at udvikle praksisnære samarbejdsforløb, der flyttes ud i klasselokalerne. De PPR-professionelle er i deres arbejde rettet mod skolelederne, da de oplever dem som gatekeepere for at udvikle betingelser for disse former for samarbejde. Skolelederen er ligeledes optaget af at udvikle udvidede betingelser for de praksisnære samarbejdsformer, og som en del af dette aflyses faste møder med PPR.

Om at udforske og udvide betingelser for professionelles samarbejde

I det følgende afsnit vil jeg vise, hvordan skolelederne i KIK forsøger at udvide de skoleprofessionelles betingelser for at samarbejde om forløbet, og hvordan PPR ved deres rettedhed mod skolelederne bidrager til udvidelser af betingelser. Brian er skoleleder på den skole, hvor flere pædagoger har bedt om at udskyde KIK-forløbet. Det er som beskrevet første gang, Brian er med i KIK-forløbet, og til de indledende møder fortæller han, at han er udfordret i forhold til at begrunde over for pædagogerne, hvorfor de skal være med i KIK-forløbet, og hvordan det kan bidrage i pædagogernes arbejde fremadrettet. Brian fortæller til et møde, der afholdes mellem PPR og skolelederne umiddelbart efter pædagogernes forespørgsel om at udskyde forløbet, at han oplever en stor modstand fra pædagogerne. Brian fortæller ligeledes, at han er blevet kontaktet af skolens tillidsrepræsentant, da en pædagog ikke mener, det er muligt at gennemføre forløbet under de nuværende betingelser. Brian fortæller flere gange til mødet, at han er meget udfordret i forhold

til at håndtere denne ledelsesopgave, og som det allerede fremgår af kapitlet, er de PPR-professionelle opmærksomme på Brians udfordringer. Store dele af mødet bruges derfor på at drøfte, hvordan Brian kan håndtere udfordringerne forbundet med at genstarte KIK-forløbet. Dette indebærer blandt andet, at PPR-konsulenterne efter mødet vil tage en snak med Brian om, hvordan de kan "*klæde ham på*" til at argumentere for forløbets genstart over for pædagogerne. Som det fremgår af mine beskrivelser af mødet, har Brian også udfordringer med at udvikle betingelser for, at pædagogerne kan mødes og planlægge aktionerne i klassen sammen med PPR-konsulenterne. Dette skyldes blandt andet, at et stigende vikarbudget udfordrer brugen af flere vikarressourcer. Skolelederen Mette har været med i KIK-forløbet i flere år, og hun er også med til møderne med PPR. Mette har været med i opstartsmøder mellem pædagogerne og PPR-konsulenterne, og hun har observeret nogle af aktionerne i klasserne. Undervejs i mødet fortæller Mette, hvordan hun ligeledes har haft udfordringer med at udvikle betingelser for, at pædagogerne kan mødes og planlægge aktionerne med PPR, og hun fortæller, at hun har håndteret dette ved at lave faste vikardækninger hver torsdag, så pædagogerne dermed har to sammenhængende lektioner til at forberede sammen med PPR. Til mødet bliver Brian overrasket over, at det kun kræver vikardækning af to lektioner per aktion, for at pædagogerne og PPR-konsulenterne kan mødes og planlægge aktionerne i klassen. Det besluttes derfor til mødet, at Brian i resten af KIK-forløbet vil sætte vikarer på de samme dage. Efter mødet mellem skolelederne og PPR-konsulenterne meddeles pædagogerne over AULA, at forløbet udskydes og genstartes til maj, og at de har fået nye betingelser for at deltage, da der er sat vikarer på, så de kan forberede forløbet sammen med PPR, uden at det går udover deres teammøder.

Jeg har i dette afsnit præsenteret mine analyser af skoleledernes perspektiver på KIK-forløbet, og hvordan de handler begrundet i samarbejdet. Min interesse i skolelederne er som nævnt udviklet undervejs i mit empiriske arbejde, da jeg netop oplevede udfordringer med ikke at fremhæve dem som begrundelser for et udfordret samarbejde mellem skolen og PPR. Skolelederne har dog ikke været mit primære fokus, og derfor bygger ovenstående analyser også på væsentlig mindre empiri end ved de skole- og PPR-professionelles perspektiver. Alligevel mener jeg, at det kan udledes af mine analyser af skoleledernes perspektiver, at de på flere måder arbejder med at udvikle betingelser for de praksisnære samarbejder mellem skolen og PPR, og at de, ligesom de PPR-professionelle, arbejder med at bygge bro og skabe betingelser for samarbejde mellem forskellige parter som skoleprofessionelle, PPR og forvaltninger. Skolelederne oplever dog flere problemstillinger ved dette arbejde, og her har de brug for PPR's "*ledelsessparring*" til at drive og udvikle skolen.

Pædagogperspektiver

I dette afsnit udforskes pædagogernes perspektiver på samarbejdet om KIK, og jeg vil vise, hvordan forløbet udvikles, fra de indledningsvist beskriver KIK som en "*gave*", til det undervejs bliver til "*en kamp for at*

overleve et fantastisk projekt". I dette afsnit knyttes denne udvikling til kommunale indsatser og organiseringer og til pædagogernes ændrede betingelser for at deltage i samarbejdet. Mens de PPR-professionelle indkalder skolelederne til møder, hvor de drøfter, hvordan de kan håndtere udfordringerne med at genstarte KIK-forløbet, foregår dialogen med pædagogerne på AULA. Møderne mellem de PPR-professionelle og skolelederne, hvor det drøftes, hvordan der kan udvikles betingelser for, at forløbet kan genstartes, er pædagogerne uvidende om. Som det allerede fremgår af kapitlet, bidrager samarbejdet mellem skolelederne og PPR-konsulenterne til, at pædagogernes betingelser for at deltage i KIK-forløbet ender med at udvides, så forløbet både udskydes og genstartes. Som jeg vil vise i dette afsnit, går der fra pædagogernes perspektiver dog lang tid, før deres betingelser for samarbejde udvides, og i denne periode forsøger de i stedet selv at udvikle og udvide deres betingelser. Jeg har indtil nu i kapitlet analyseret KIK-forløbet som en fælles sag belyst fra de PPR-professionelles og skolelederes perspektiver. I den resterende del af kapitlet udfoldes pædagogernes perspektiver på KIK-forløbet.

Fra at være "en gave" til "en kamp for at overleve et fantastisk projekt"

Pædagogerne Kasper og Lea beskriver begge indledningsvist KIK-forløbet meget positivt, og at de oplever, at forløbet bidrager i deres arbejde. Kasper har i aktivitetskataloget sat krydser ud for de aktiviteter, han har lavet med børnene, og til et møde fortæller han PPR-konsulenterne, at han har prøvet alle på nær nogle enkelte, som han ikke vidste, hvordan skulle udføres. Kasper har derudover videreudviklet speedometeret, så børnene ikke længere har hvert sit, men der er i stedet lavet et stort speedometer, der hænger på tavlen i klassen. Dette begrundes med, at det tog for lang tid at dele dem ud til alle børn, når han var ene pædagog i klassen. Lea er ligeledes begejstret for KIK, og hun har anskaffet sig flere af de bøger, som de PPR-professionelle har henvist til under det indledende kursus. Lea fortæller, at hun er i gang med at læse bøgerne for at udvikle viden om, hvad det er for nogle teoretiske antagelser, der ligger bag forløbet, og hvordan hun i højere grad kan inddrage dem i sit arbejde. Lea beskriver i følgende interviewuddrag, hvad hun indledningsvis tænkte om forløbet:

"Jamen inden vi i det hele taget kom til KIK, der har vi også været nødt til en gang i mellem at sige, jamen hvorfor skal børn sidde på en stol og modtage undervisning? Hvorfor skal de sidde på en stol og skrive? Er det i orden, at man lægger sig ned på gulvet og skriver? Er det i orden, at man står op et eller andet sted og skriver? Der blev vi egentlig meget, meget hurtigt klar over, at vi alle sammen har forskellige måder at lære på. Det har jeg også kunne se på det her online undervisning, hvor der er nogen af børnene, som jeg har kunnet se derhjemme, som lige pludselig ligger henne i sofaen og falder ned, men bagefter er fuldstændig med og har fået alt med af, hvad vi har snakket om. Så det har vi ligesom måtte tage til efterretning, at vi ikke alle sammen kan sidde med et stift blik rettet op mod en underviser. Nogen har brug for at sidde og 'dimse', og det er ikke fordi, de ikke hører efter. Og så kom det her KIK ligesom til os som en gave jo... altså

fra PPR til os. Fordi det underbyggede jo bare vores egen opfattelse af, at vi bliver nødt til at få skabt forskellige læringsmåder. Så der var KIK en kæmpe gave”

(Interview med Lea, pædagog)

Ifølge Lea er KIK således indledningsvist et forløb, hun har oplevet som en gave fra PPR, der bidrager med nye perspektiver på børns kropslighed og organiseringer af undervisning, og det har været med til at skabe muligheder for refleksion over og udvikling af pædagogernes arbejde med børnene i klasserne. Forløbet er tilmed rettet mod problemstillinger, som de i forvejen har drøftet, hvordan de kan håndtere i teamet. Pædagogen Kasper fremhæver ligeledes det indledende kursus, og at det var en styrke, at hele teamet kom afsted, da pædagogerne normalt er på kurser skiftevis for at kunne dække ind for hinanden i klassen. Ifølge Kasper har det givet mulighed for at få ny inspiration til deres arbejde i klassen, til deres måder at organisere undervisning på og til at tænke bevægelse ind på nye måder. Kasper fortæller, at det ofte bliver de samme aktiviteter, de laver med klassen, og derfor har KIK givet stor inspiration. Kasper fremhæver derudover også, at de i teamet har fået mulighed for at drøfte deres pædagogik og organisering af undervisningen både med hinanden i teamet og med de PPR-professionelle. Både Kasper og Lea beskriver således indledningsvist i forløbet, hvordan de oplever, at KIK bidrager med at udvikle deres arbejde i klassen. Undervejs i forløbet ændrer fortællingerne sig dog fra at blive omtalt som en gave, som bidrager til udvikling af deres arbejde til i stedet at blive omtalt som *”en kamp for at overleve et fantastisk projekt”*, som Lea udtrykker det. I det følgende afsnit vil jeg vise, hvordan udviklingen af pædagogernes forståelser af KIK-forløbet kan knyttes til, hvordan deres betingelser for at deltage i samarbejdet ændres undervejs og til, at de ikke inddrages i eller får viden om det arbejde, skolelederne og PPR gør for at udvikle betingelserne for samarbejde.

Et presset hverdagsliv i skolen

Forløbet med KIK ender med at strække sig over næsten et helt skoleår, og hvor Kasper og Lea indledningsvist fremhæver, hvordan forløbet bidrager og giver nye perspektiver i deres arbejde, ændres pædagogernes opfattelse af forløbet undervejs. Efter afslutningen af et planlægningsmøde mellem pædagogerne og PPR-konsulenterne, der afholdes umiddelbart inden, fire pædagoger tilknyttet andre klasser beder om udskydelse af forløbet, hører jeg Kasper sige følgende til de to pædagoger Anne og Tove, der alle er tilknyttet samme 0.-klasse:

”Jeg savner jer og har simpelthen snart brug for at se jer. Sådan rigtigt. Jeg har tænkt på, om vi ikke på mandag i 4. lektion skal sætte en film på, og så kan vi stille os på gangen og få planlagt KIK og alt det andet”.

(Kasper, pædagog til planlægningsmøde)

I interviewet med Kasper spørger jeg ham ind til ovenstående udtalelse, og her fortæller han, at de tre pædagoger ender med at planlægge KIK-aktionen, et forældremøde og læringsamtaler ude på gangen foran glasdøren til klasselokalet i en lektion, imens børnene ser film i klassen. Kasper begrundet dette med, at "fabrikken jo skal køre videre", og at det derfor var den eneste måde, de kunne få planlagt de forskellige aktiviteter på, da de i denne periode ikke kunne nå at planlægge alt deres arbejde på teammøderne eller i pauserne. Kasper fortæller ligeledes, at det har været hårdt, fordi de har skullet håndtere så mange andre arbejdsopgaver samtidig med KIK-forløbet, og at deres ændrede og indskrænkede betingelser for at deltage i KIK-forløbet har bidraget til, at det er endt med at blive en ekstraopgave. En lignende forståelse kan udledes hos Lea:

"Til trods for at jeg er en stor fortaler for KIK, så har det så også bare givet nogle benspænd. Og det er i form af, at det jo så altid er vores teammøder, der bliver taget, og det koster jo bare på teamtiden, for hvor meget når vi så at få snakket om de forskellige børn, hvor meget når vi at gå i dybden med at sige, 'nå, men, okay, skal vi lave en handleplan på Yrsa eller Bo', 'hvordan skal vi gribe dem an', 'hvad har vi af gode erfaringer, med de her børn'. Det har jo ikke noget med KIK eller PPR at gøre, men det kan godt give nogle gnidninger, og det har jeg også fornemmet på selve årgangen, at det har givet [...]. PPR vil gerne i gang med KIK igen, men det er også lige så meget de to indskolingsledere, på henholdsvis Lilje- og Floraskolen, Mette og Brian, og det jo fordi, at de synes, at der er rigtig meget godt i det her KIK. Vi står overfor, at der skal laves læringsamtaler, at der skal koordineres lærer-elev samtaler, og vi skal forberede til skole-hjem-samtaler. Der kommer også et forældremøde, og når man så får seks tirsdage af vores teamtid fjernet, fordi vi kører KIK-forløbet og læringsmiljøanalyser, så kan det bare lige pludselig meget hurtigt mærkes."

(Interview med Lea, pædagog)

Udfordringerne i samarbejdet om KIK bliver af Lea ikke kun knyttet til forløbet, men de knyttes også til de mange andre arbejdsopgaver og betingelser herfor, som pædagogerne står over for. Derudover omtaler Lea, at hun oplever, det er skoleledernes og PPR's ønske, at forløbet skal i gang igen. Ifølge Lea oplever hun dog ikke, at hverken skolelederne eller de PPR-professionelle er opmærksomme på, hvordan pædagogernes forskellige arbejdsopgaver får betydning for deres betingelser for at deltage i samarbejdet om KIK. Lea oplever således ikke, at skolelederne eller PPR har blik for de mange arbejdsopgaver, pædagogerne må håndtere i skolens hverdagsliv. Om ledelsens rolle uddyber Lea:

"Jamen altså, jeg har jo selv været med til at slå et kæmpe slag for det her KIK, men ledelsens rolle synes jeg har været, at de er gode til at støtte op omkring KIK, men de har jo haft svært ved at se, hvad vi ellers skulle give afkald på og ligesom være med til at løse den situation. Så det med, at man så blev pålagt, at det var teamtiden, det gik ud over, den del har sgu ikke fungeret ordentligt, for vi har også brug for vores tætteste

samarbejdspartner, som er de andre pædagoger i teamet. Så ledelsen har jo selvfølgelig prøvet at spille på det kort, der hedder: 'Gud hvor er det fedt, det her projekt her', og 'så må I ellers selv finde ud af, hvordan I ligesom kan få det hele koordineret og få det hele til at gå op i en højere enhed.'"

(Lea, pædagog)

Lea oplever altså, at pædagogerne har stået alene med at udvikle betingelser for at kunne forberede KIK, samtidig med at de har skullet tage sig af mange andre arbejdsopgaver. Lea oplever, at skolelederne har bakket op om forløbet, men at de samtidig ikke har kunnet hjælpe med at skabe betingelser for, at Lea har kunnet mødes med de andre pædagoger i klassen for at forberede de mange forskellige arbejdsopgaver. Dette kan samtidig knyttes til, at pædagogerne og skolelederne har forskellige perspektiver på den fælles sag. Mens pædagogernes opgaver primært er knyttet til denne 0.-klasse, og som både indeholder undervisning, forældremøder og læringssamtaler, så er skolelederne optagede af at drive og udvikle skolen, som jeg udfoldede i forrige afsnit. Dette får for pædagogerne den betydning, at de oplever at være overladt til selv at skulle udvikle betingelser for at kunne arbejde med KIK-forløbet og de mange andre arbejdsopgaver, der ender med at blive forberedt på gangen foran klasselokalet, mens børnene ser film. På dette tidspunkt har skolelederne og PPR-konsulenterne afholdt et møde, hvor de netop har udforsket og diskuteret, hvordan de kan udvikle betingelser for, at pædagogerne kan genstarte KIK-forløbet. Disse møder er pædagogerne dog som tidligere beskrevet uvidende om.

"En masse ovenfra kommende ting"

De mange andre arbejdsopgaver og oplevelsen af at have utilstrækkelige betingelser for at udføre dem får, ifølge Lea og Kasper, betydning for, hvordan de oplever forløbet med KIK. Jeg har i afsnittet ovenfor beskrevet, hvordan de mange arbejdsopgaver i klassen som fx skole-hjem-samtaler, læringssamtaler og forældremøder får betydning for deres muligheder for at deltage i KIK, men pædagogerne beskriver også andre arbejdsopgaver, der kommer "ovenfra", og som presser deres betingelser i skolen yderligere. Vi skal nu igen vende blikket mod læringsmiljøanalyserne, da dette forløb ligeledes får betydning for pædagogernes betingelser for at deltage i KIK. I et interview fortæller Lea, hvordan hun oplever, at deres hverdagsliv i skolen presses mange steder fra:

"Jamen det er presset, og det er også rigtig meget presset, og det jo ikke kun mig, men jeg kan godt forstå dem, som ikke har været med i hele det her KIK-projekt fra starten af, hvor jeg jo følte det som en gave at få lov til at være med i det her projekt. Jeg kan godt forstå dem, fordi så kom der læringsmiljøanalyserne, og vi når ligesom ikke at få det hele rodfæstet, inden det næste kommer oveni. Så der er bare en masse ovenfra kommende ting, hvor ønsket jo er, at ting også gerne må gro nedefra, fra gulvet af, fra os der arbejder dernede"

(Interview med Lea, pædagog)

Lea oplever således, at arbejdet med både KIK og læringsmiljøanalyserne, der begge er forløb udviklet på forvaltningsniveau, er opgaver, der kommer ovenfra, og hun oplever ikke, at de på skolerne har betingelser til at få "*rodfæstet*" de enkelte forløb, inden der kommer nye ind, eller at de har betingelser for selv at kunne udvikle forløb, der "*gror nedefra*" fra skolens hverdagsliv. I interviewet fortæller Lea videre, at, ligesom med KIK-forløbet, bidrager arbejdet med læringsmiljøanalyserne til, at endnu flere teammøder inddrages, der i stedet bruges på kompetenceudvikling med PPR-konsulenter og konsulenter fra skoleforvaltningen. Dette får den betydning, at pædagogerne oplever, at deres hverdagsliv i skolen presses yderligere, og at det fortsat er op til dem selv at håndtere de mange andre opgaver og udvikle betingelser herfor.

Jeg har i ovenstående afsnit præsenteret pædagogernes perspektiver på KIK-forløbet, og hvordan deres betingelser for deltagelse indskrænkes undervejs, hvilket får den betydning, at KIK-forløbet bliver til en kamp om overlevelse. Gennem afsnittene har jeg vist, hvordan det skolelederne og de PPR-professionelle oplever som pædagogernes "*modstand*" mod KIK-forløbet, fra pædagogernes perspektiver i stedet er begrundet i deres indskrænkede betingelser for deltagelse, hvor "*en masse ovenfra kommende ting*" bidrager til et yderligere presset hverdagsliv i skolen.

Opsummering

Jeg har i kapitlet vist, hvordan vi er nødt til at gå mange steder hen for at forstå de praksisnære samarbejder, deres dilemmaer, og hvorfor både pædagoger, PPR-konsulenter og skoleledere oplever store udfordringer ved at udvikle disse samarbejdsformer.

For de PPR-professionelle er *praksisnærhed* flertydigt, og det handler dermed ikke blot om at flytte samarbejdet ud i klasselokalerne, da de både skal nærme sig de skoleprofessionelles og skolelederes praksisser og de problemstillinger, de oplever heri. En stor del af det praksisnære samarbejde er rettet mod skolelederne, da de bliver afgørende for, om PPR kan komme ud i klasselokalerne, og hvilke betingelser der kan udvikles herfor. Skoleledernes arbejde med at udvikle betingelser for samarbejde er dog en problemstilling, som PPR også skal støtte skolelederne i at håndtere. Skolelederes og skoleprofessionelles problemstillinger i skolen kan dog se væsentligt forskellige ud. I mine analyser af KIK-forløbet har jeg vist, hvordan PPR således ender i et krydspres mellem de skoleprofessionelle og skolelederne, hvor den ene part ønsker at udskyde forløbet, mens den anden part ønsker at genstarte det. I denne optik arbejder PPR således med at skulle nærme sig flere og konfliktuelle perspektiver på samme forløb og med at håndtere modsætningsfulde ønsker og betingelser i samarbejdet.

Gennem mine analyser af skoleledernes perspektiver har jeg vist, hvordan deres arbejde er knyttet til at drive og udvikle skolen, og at retninger og betingelser herfor udvikles flere steder. Udviklingsarbejdet er blandt andet rammesat af visitationsudvalget, der har iværksat KIK-forløbet, og på baggrund af kommunens børne- og ungestrategi, hvor der er lavet faste mødestrukturer mellem skolelederne og PPR og med arbejdet med læringsmiljøanalyserne. Dette arbejde synes derfor at blive udfordret af, at pædagogerne ønsker at udskyde forløbet. Af et interview med en skoleleder fremgår det, at hun på flere forskellige måder arbejder med at udvikle betingelser for de praksisnære samarbejder mellem skolen og PPR, og at hun ser dette som afgørende for at kunne udvikle skolen, så flere børn trives, og så færre elever henvises til specialpædagogiske institutioner. Skolelederen beskriver flere problemstillinger ved samarbejdet mellem skolen og PPR, der ofte organiseres omkring møder, som er svære for de skoleprofessionelle at oversætte til skolens hverdagsliv. Derudover fortæller skolelederen, at de skoleprofessionelle ikke bringer deres perspektiver og deltageshistorikker med at have håndteret de problemstillinger, PPR kaldes ud til, ind i samarbejdet. Ifølge skolelederen betyder dette, at PPR's rådgivning enten bliver for 'teoretisk' eller for banal, hvilket betyder, at den ofte ikke bliver relevant for skolens professionelle. Disse konfliktsuelle aspekter af samarbejdet inddrages dog ofte ikke, og skolelederen fortæller, at hun ser det som en del af sin rolle at forbinde disse perspektiver. For at overskride problemstillingerne i samarbejdet skal PPR derfor, ifølge skolelederen, mere ud i klasserne, så rådgivningen kan udvikles derude, hvor den skal virke. Skolelederen beskriver dog, at flere institutionelle betingelser besværliggør dette, og at hun derfor på forskellige måder arbejder med at udvikle og udvide betingelser for de praksisnære samarbejder. Dette indebærer bl.a., at skolelederen aflyser faste møder med PPR, så PPR kan bruge tiden på skolerne sammen med de skoleprofessionelle. Dette har bidraget til den umiddelbare modsætning, at mens de PPR-professionelle i deres arbejde er rettet mod skolelederne, forsøger skolelederne i stedet at forskyde PPR's fokus til de skoleprofessionelle ud fra den samme begrundelse – nemlig at udvikle betingelser for de praksisnære samarbejder mellem skolens og PPR's professionelle.

I den sidste del af kapitlet har jeg præsenteret mine analyser af pædagogernes perspektiver på samarbejdet, der indledningsvist beskrives som en gave, der bidrager i deres arbejde, men som ændrer sig undervejs og i takt med, at deres betingelser for samarbejdet med PPR indskrænkes. Pædagogerne oplever, at der kommer mange arbejdsopgaver "ovenfra" fra kommunens forvaltninger med henvisning til bl.a. KIK og kommunens læringsmiljøanalyser, som er med til at presse deres hverdagsliv i skolen. Dette betyder, at pædagogerne planlægger KIK-forløbet, et forældremøde og læringssamtaler foran glasdøren til klasselokalet, imens børnene ser film i klassen. Gennem kapitlet har jeg vist, hvordan skolelederne og de PPR-professionelles oplevelser af, at pædagogerne har "modstand" mod forløbet, fra pædagogernes perspektiver kan begrundes i deres indskrænkede betingelser i skolens hverdagsliv. Mens PPR holder flere møder med skolelederen, hvor

der arbejdes på at udvikle og udvide pædagogernes betingelser for at kunne deltage i forløbet, er pædagogerne uvidende om disse møder. I stedet oplever pædagogerne, at de er overladt til selv at skulle udvikle betingelser for at kunne håndtere og forbinde deres mange forskellige arbejdsopgaver i et hverdagsliv i skolen, som presses yderligere af de mange "ovenfra kommende ting".

Gennem kapitlet har jeg ved at analysere forskellige perspektiver på det samme forløb vist, hvordan både PPR, skoleleder og pædagoger arbejder med at udvikle betingelser for praksisnære samarbejder mellem skolen og PPR, men jeg har samtidig vist, hvordan de forskellige perspektiver ikke synes at have viden om, hvordan de på hver deres måder arbejder med at udvikle betingelser for deres arbejde og samarbejdet på tværs.

Kapitel 8 - Forumteater – samarbejde om børns konflikter i en 3.-klasse

Indledning

Jeg har i de to forrige analysekapitler vist begrundelserne for, at PPR skal mere ud i klasserne, hvordan betingelser for de praksisnære samarbejder udvikles flere steder, og hvordan PPR i deres arbejde skal forbinde og nærme sig flere parter og praksisser. Dette tredje empiriske analysekapitel handler om de praksisnære samarbejder mellem skolen og PPR, der er rettet mod børns fællesskaber, når samarbejdet er flyttet ud i klasselokalerne. Kapitlet tager empirisk udgangspunkt i et samarbejde mellem to lærere og to PPR-konsulenter om et forløb i en 3.-klasse, hvor der er mange konflikter mellem børnene. I forløbet udvælges interventionen forumteater (FT) til at udgøre rammen for samarbejdet. Som jeg vil vise gennem kapitlet, er de praksisnære samarbejdsformer forbundet med flere problemstillinger, som synes at have fulgt skolepsykologien, og som vi tilsyneladende bliver ved med at reproducere gennem vores måder at håndtere dem på. I kapitlet vil jeg undervejs vise eksempler på denne reproduktion i de praksisnære samarbejder mellem skolen og PPR, men jeg vil også pege på steder, hvor vi må håndtere samarbejdet på nye måder, hvis ikke de praksisnære samarbejdsformer skal ende med at blive 'gammel vin på nye flasker'. Jeg har i kapitel 6 vist, hvordan de praksisnære samarbejdsformer for de PPR-professionelle er forbundet med en usikker professionalisme, og i dette kapitel vil jeg vise, hvordan praksisnærhed kræver, at begge parter stiller sig i nye, og eventuelt usikre, positioner. I kapitlet vil jeg vise, hvordan denne usikkerhed blandt andet håndteres ved at organisere samarbejdet efter standarder, som i dette empiriske eksempel er FT, hvilket synes at få den betydning, at fokus rettes mod standarder og procedurer fremfor problemstillingers sociale udviklings- og håndteringshistorier. Dette får samtidig den betydning, at viden fra skolens hverdagsliv glider ud, og at der udvikles gensidige udpegninger af de samarbejdende parter som barrierer. Det historiske dilemma mellem *individualisering* overfor *kontekstualisering* i skolepsykologien, som de praksisnære samarbejdsformer blandt andet er udviklet for at få greb om, synes derfor i stedet at blive reaktualiseret. Som jeg har vist i mine analyser af forskningsfeltet, synes der inden for skolepsykologien at være udviklet en dualisme mellem det almene og det særlige, hvor PPR's arbejde enten har rettet sig mod at udvikle skolens systemer og fællesskaber eller mod enkelte børns udvikling. De praksisnære samarbejdsformer kan ligeledes begribes som et forsøg på at overskride denne dualisme, da PPR og skolens professionelle her samarbejder i klasserne om netop at udvikle skolens systemer, fællesskaber og de børn, der har brug for særlig støtte til deres deltagelse i skolens praksisser. Som jeg vil vise i den sidste del af kapitlet, lader det til, at det store fokus på at arbejde med fællesskaber og dermed ikke at individualisere børns problemstillinger i skolen, får den betydning, at samarbejdet om børns fællesskaber, bliver til subjekt- og kontekstløse fællesskaber, hvor et fokus på børnene som deltagende subjekter forsvinder.

Kapitlet indledes med en beskrivelse af forløbet, og herefter analyseres først PPR-konsulenternes, så lærernes perspektiver, og afslutningsvis sammenholdes begge perspektiver i en opsummerende del.

Præsentation af forløb

Forløbet med FT initieres, efter at klasselæreren Stine en morgen møder op på skolelederen Mettes kontor og fortæller, at der er så mange konflikter blandt børnene i klassen, at de ikke længere selv kan klare problemstillingerne og derfor har brug for hjælp. Dette får skolelederen til at indkalde PPR til et møde, der afholdes ugen efter sammen med de to klasselærere, hvor de drøfter, hvordan PPR kan hjælpe skolens professionelle med at håndtere udfordringerne i klassen. På dagen for det første møde observerer jeg PPR-konsulentens Lines arbejdsdag, og da vi møder ind om morgenen, fortæller hun om dagens program. Line fortæller, at vi efter frokost skal til møde med en skoleleder og to lærere fra en 3.-klasse, hvor der *"vist nok er en mobbeproblematik"*. Til det indledende møde fortæller lærerne, at der er store udfordringer i klassen med børnenes konflikter i frikvartererne, med forældres konflikter på sociale medier og med en dreng i klassen, som de ikke ved, hvordan de skal håndtere. Til det indledende møde bliver det aftalt, at samarbejdet skal rammesættes om den teaterinspirerede intervention FT, hvor skuespil af forskellige konfliktsituationer og efterfølgende drøftelser af håndteringer med børnene skal bidrage med nye handlemuligheder hos både børnene og skolens professionelle. Jeg har fulgt samarbejdsforløbet fra både lærernes og PPR-konsulenternes perspektiver med et fokus på, hvordan de oplever forløbet, dets problemstillinger, og hvilke betingelser de oplever har betydning for deres måde at deltage i samarbejdet.

Første møde – afklaring og afgrænsning af problemstillinger

Til det første møde om problemstillingerne i og omkring denne 3.-klasse deltager skolelederen Mette, de to klasselærere Stine og Jan samt PPR-konsulent Line. Skolelederen Mette byder velkommen og forklarer, at baggrunden for dette møde er, at der nu i lang tid har været store udfordringer i klassen. Konsulent Line overtager herefter faciliteringen af mødet, og hun spørger lærerne ind til problemstillingerne i klassen, imens hun skriver deres svar på en stor tavle i rummet, så der dannes en form for overblik. Lærerne fortæller, at der er mange konflikter i klassen, hvilket har ført til, at der er opstået to drengegrupper, der ofte ender i konflikter. Lærerne beskriver, at drengene er meget grove ved hinanden, hvilket har *"smittet af"* på resten af børnene, og at det ofte hverken er rart at være i klassen for børnene, lærerne eller pædagogerne. Problemstillingerne knytter sig særligt til frikvartererne, hvor drengene nogle gange kommer op at slås, men oftest er det konflikter og skænderier, børnene tager med ind i klassen efter frikvarterernes afslutning, som gør det svært for lærerne at undervise. Meget undervisning efter frikvarteret indledes derfor med at udrede og håndtere de konflikter, der er opstået uden for klasselokalet. Lærerne fortæller, at dette har stået på i flere år, og at de har forsøgt sig med mange forskellige tiltag, men at de ikke oplever, at det bidrager til at håndtere konflikterne. Stine fortæller, at de *"har prøvet alt, men intet virker"*. Skolelederen Mette bekræfter,

at det er en problemstilling, der har stået på i lang tid, og at hun derfor nu har taget fat i PPR for at få hjælp. De to lærere Stine og Jan fortæller videre, at konflikterne mellem børnene er forskudt til også at være konflikter mellem forældre, hvor der blandt andet på Facebook har været retorisk hårde diskussioner om, hvilke børn der er skyld i konflikterne, og hvilke børn nogle forældre mener "burde forflyttes til specialskoler". Ud over problemstillinger knyttet til børns og forældres konflikter beskriver lærerne flere problemstillinger knyttet til en dreng, som de ikke ved, hvordan de skal støtte i klassen. Lærerne fortæller, at denne dreng ofte er involveret i konflikterne, at han har svært ved at deltage i undervisningen, og at de ikke ved, hvordan de kan hjælpe ham. Efter at have drøftet problemstillingerne i og omkring denne 3.-klasse, har PPR-konsulent Line skrevet tre problemstillinger på tavlen, der retter sig mod henholdsvis 'drengen', 'børnenes fællesskaber og klassekultur' og 'forældrekonflikter'. Efter ovenstående drøftelser af problemstillingerne i og omkring klassen, spørger PPR-konsulent Line, henvendt til lærerne, hvad de kunne tænke sig i forhold til PPR's støtte. Læreren Stine svarer med en opgivende tone, at PPR skal "fikse det". Herefter fortæller Stine, at lærerne har forsøgt at håndtere problemstillingerne på forskellige måder de seneste år, men at det altid kun virker en uges tid ad gangen, hvorefter "alt igen bliver til det gamle". Stine udviser flere gange sine frustrationer over problemstillingerne i klassen, hvilket på mødet kommer til udtryk ved, at flere af PPR-konsulentens forslag til nye håndteringer af børnenes konflikter afvises med, at "det har vi allerede forsøgt". Efter kommentaren om, at PPR skal "fikse" problemerne, tilføjer skolelederen, at "det, vi godt kunne tænkte os, er, at vi arbejder med klasse miljøet, og at børnene lærer at respektere egne og andres grænser". Den anden lærer Jan tilføjer, at han godt kunne tænke sig, at de arbejder med børnenes sprogbrug og måder at være på over for hinanden. Stine spørger, om de ikke allerede har gjort det og henviser til et eksempel, hvor de havde taget en tallerken med i klassen for at vise, hvordan det opleves at blive mobbet. Foran klassen havde Stine og Jan ødelagt en tallerken ved at kaste den ned i gulvet, og efterfølgende snakkede de med børnene om, at en ødelagt tallerken kan sammenlignes med det at blive mobbet, da man, ligesom en ødelagt tallerken, "ikke kan blive den samme igen". Til mødet fortæller PPR-konsulent Line, at forløbet med FT er en anden måde at arbejde på, end PPR traditionelt har gjort i skolen. Følgende dialog udspiller sig om det forestående samarbejde mellem skolen og PPR:

"Line (PPR-konsulent): Det er jer [lærerne], der skal lave det lange, seje træk. Jeg vil gerne hjælpe og også gerne gå med ud i klasserne, men jeg er sådan en, der kommer og går

Stine (lærer): Ja, det er det, der er det ærgerlige. Jeg sidder med den der, at det har vi alt sammen prøvet

Mette (skoleleder): Ja, men vi har bare ikke ramt den endnu

Stine (lærer): Men så er det jo så der, vi skal overveje, om vi ikke skal have fat på det enkelte barn"

(Uddrag fra indledende møde)

Til mødet fortæller PPR-konsulent Line om PPR's nye måder at arbejde med klasseindsatser frem for enkeltbørn, og at de fra andre skoler har erfaring med, at *"det virker"*. Problemstillingerne vedrørende det enkelte barn og konflikterne mellem forældrene drøftes ikke yderligere til mødet, men det påpeges af PPR-konsulent Line, at hvis de lykkes med at arbejde med børnenes fællesskaber, vil det også række ind over de andre problemstillinger knyttet til 'drengen' og 'forældrekonflikterne'. PPR-konsulent Line fortæller, at de meget gerne vil arbejde med børnenes fællesskaber, og hun foreslår, at interventionen FT skal danne rammen for samarbejdet. Til mødet besluttes det, at PPR og lærerne skal lave FT med klassen, hvor PPR-konsulent Line og kollegaen Tina vil stå for det, mens lærernes opgave bliver at *"hjælpe og være med i klassen"*, som det beskrives af PPR-konsulenten.

Andet møde – Introduktion til intervention

Til det andet planlægningsmøde mellem skolen og PPR deltager også PPR-konsulent Tina, der har flere års erfaring med at lave FT med børn. FT er en teaterform, der bruges til at øve konflikthåndtering, hvor en aktuell problemstilling 'performes' som et skuespil, der ender et sted, hvor konflikten er på sit højeste niveau. Herefter skal publikum, som i denne sammenhæng er børnene i klassen, byde ind med løsningsforslag til, hvordan konflikterne kan håndteres. Disse indspil kan performes af publikum, eller de kan formidles mundtligt (se fx Hammond, 2015; Wagner, 2011). Det andet møde indledes med en præsentation af PPR-konsulent Tina, der kort præsenterer sig selv og sin erfaring med FT. Herefter bruges store dele af mødet på, at Tina giver de skoleprofessionelle en introduktion til interventionen FT. Tina fortæller detaljeret om den interaktive teaterform FT, dens oprindelse i Brasilien, og hvordan dens metodiske tilgang udfoldes, når der arbejdes med konflikter blandt børn. Efter Tinas metodiske rammesætning af interventionen tales der kort om børnenes konflikter i klassen. Her spørger PPR-konsulenterne ind til konkrete eksempler, som FT kan tage udgangspunkt i. Her nævnes boldbanen som et centralt omdrejningspunkt, da der opstår mange konflikter ikke kun på selve banen, men også i børnenes overgange fra boldbanen og til klassen. Her beskrives et eksempel, hvor en dreng tager halsgreb på et andet barn, og et hvor en dreng kommer grædende ind i klassen, fordi det samme barn har kritiseret hans boldkundsaber. Denne dreng er samtidig den dreng, som af lærerne til det første møde flere gange blev fremhævet som en dreng, de havde store udfordringer med at støtte i klassen. Disse to eksempler kommer til at udgøre de første skuespil til den første gang med FT i klassen, hvor de fremføres i anonymiseret form af PPR-konsulenterne, der har taget hættetrøjer og omvendte kasketter på og præsenteret sig med to drengenavne, der ikke er repræsenteret i klassen, for ikke at udpege enkelte børn som årsager til konflikterne i klassen.

I beskrivelserne af de konkrete eksempler på børnenes konflikter omkring boldbanen fortæller de to lærere til mødet, at det fylder meget for børnene, hvem de efter skole skal følges med til SFO'en, der er placeret et stykke væk fra skolens matrikel. Lærerne fortæller, at børnene ofte gennem hele skoledagen kan være

optagede af at aftale med andre børn, hvem de skal følges med til SFO'en. De fortæller videre, at børn kan henvende sig grædende til dem i den sidste time, hvis de ikke har nået at lave en 'gå-aftale' til SFO'en. Dette forfølges ikke yderligere til mødet, da samtalen i stedet vender tilbage til at fokusere på FT, og hvordan skuespillene kan gøres autentiske i forhold til børnenes konkrete konflikter omkring boldbanen. Efter introduktionen til FT og udviklingen af casene, spørger PPR-konsulenten Tina henvendt til de to lærere, om de har lyst til at deltage i skuespillene i klassen. Jan er ikke i klassen den første dag, når FT skal introduceres for børnene, og Stine afviser at være med. I stedet retter Stine blikket mod mig og spørger, om jeg ikke kan lave FT med børnene. Jeg undskylder mig med, at jeg ikke kan deltage, da jeg så ikke vil kunne observere forløbet, hvis jeg samtidig skal spille skuespil foran børnene. Begge PPR-konsulenter indskyder flere gange, efter at Stine har meldt ud, at hun ikke vil spille teater foran børnene, at det er "helt fint". PPR-konsulenterne spørger herefter Stine, om hun vil være med i de indledende lege med børnene. Dette indvilger Stine i, hvis bare hun "ikke skal spille teater for nogen", som hun udtrykker det.

Udførelse og evaluering af FT

FT bliver udført i klassen i 3 sessioner a 45 minutter, hvor PPR-konsulenterne faciliterer, mens lærerne primært står langs vinduet og observerer. Imellem sessionerne i klassen afholdes der møder mellem lærerne og PPR-konsulenterne, hvor erfaringer med FT drøftes, og de planlægger den kommende session. Som afslutning på forløbet med FT afholdes der et evalueringsmøde. Til dette møde fortæller læreren Stine, at forløbet har været godt, og at det har været dejligt at se børnene, da det normalt er hende, der står for undervisningen. Derudover tilføjer Stine, at børnene har hygget sig, da de "rigtig gerne vil, når der kommer nogen udefra og laver noget med dem". Stine tilføjer dog samtidig, at hun har set mange af de samme konflikter og dynamikker mellem børnene, der stadig centrerer omkring den samme dreng i klassen. Følgende afsnit er et uddrag fra evalueringsmødet, hvor skolelederen Mette, lærerne Stine og Jan samt PPR-konsulenterne Line og Tina deltog:

"Stine (lærer): Det er skide irriterende, fordi det er det, vi står i hver dag

Line, (PPR-konsulent): Har I set noget andet, efter at vi ikke er i klassen mere, og kan I bruge nogle af redskaberne fra FT i andre sammenhænge?

Stine (lærer): Det er det samme pop-op-system, som vi har kæmpet så meget med, men om vi kan bruge det... Det kan vi nok godt. Vi har faktisk brugt det en del, inden I kom ind med det

Tina (konsulent): Jeg synes, vi skal arbejde videre med klassen

Stine (lærer): I skulle have lavet det her noget før, for vi får ikke blandet de her to drengegrupper. I skulle være kommet minimum 1 år før

Line (konsulent): Men skulle vi være startet tidligere og fx lave et obligatorisk forløb i 2. klasse?

Tina (konsulent): Man kan lave FT helt ned i børnehaveklassen

Mette (skoleleder): Ja, det ved jeg, men der har vi et andet forløb i børnehaveklassen, der også kan noget"

(Uddrag fra evalueringsmøde)

Problemstillingerne i 3. klasse, som PPR er kaldt ind for at støtte lærerne i, er altså stadig aktuelle, men udover at Tina nævner, at hun synes, de skal arbejde videre med klassen, drøftes det ikke yderligere, hvordan de kan samarbejde om, eller hvordan de skoleprofessionelle kan arbejde videre med, problemstillingerne fremadrettet. I stedet bevæger samtalen sig hen på, hvordan PPR fremover kan arbejde med FT på hele årgange på skolen for at arbejde mere forebyggende med børns konflikthåndtering. I denne del af mødet trækker lærerne sig, og det er i stedet skolelederen og PPR-konsulenterne, der taler om, hvordan disse forløb kan udfoldes i det kommende skoleår for hele 3. og 4. årgang. PPR-konsulenterne Line og Tina kommer ikke mere i klassen i den resterende tid, mit empiriske arbejde strækker sig over, og det bliver dermed op til de skoleprofessionelle at arbejde videre med problemstillingerne i og omkring klassen. Tina skal arbejde videre med FT på andre skoler, mens Line er optaget af at udvikle forebyggende co-teaching-forløb med skoleprofessionelle på forskellige skoler i kommunen.

PPR-professionelles perspektiver

I de følgende afsnit udforskes samarbejdet om forløbet med FT fra de PPR-professionelles perspektiver. Som jeg vil vise i de kommende afsnit, oplever de PPR-professionelle flere udfordringer med at udvikle de praksisnære samarbejder i klasselokalerne, og de forsøger på forskellige måder at håndtere disse udfordringer i forløbet med FT. De PPR-professionelle beskriver i flere sammenhænge, at et pejlemærke for de praksisnære samarbejdsformer mellem skolen og PPR er, at samarbejdet indeholder fælles planlægning, udførelse og evaluering. Undervejs i forløbet udvikles der flere konflikter i samarbejdet, som fra de PPR-professionelles perspektiver begrundes med forventninger til PPR's arbejde, og hvad der kan beskrives som lærernes engagement, da de ikke oplever, at lærerne tager ejerskab eller deltager aktivt i forløbet. I de kommende afsnit vil jeg analysere, hvorfor "*delt ejerskab*", "*samskabelsesprocesser*" og "*fælles planlægning, udførelse og evaluering*" ofte fra PPR's perspektiver fremhæves som afgørende for at udvikle de praksisnære samarbejder.

'Dekonstruktion' af individfokus

De PPR-professionelle oplever flere udfordringer med at rette fokuset mod børnenes fællesskaber i samarbejdet med skolens professionelle, da de oplever, at de skoleprofessionelle ofte knytter problemstillinger i skolen til enkelte børn (også fremhævet hos Hylander & Guvå, 2017). Dette beskriver PPR-konsulenten Line på følgende måde:

”Det var en problematik, der jo handlede primært om en dreng og hans udfordringer med at have nogen håndlangere med sig i frikvartererne, og han var meget dominerende for klassekulturen og måske også med til, at der blev skabt noget utryghed i klasserummet, og at nogle havde svært ved at sige fra. Jeg mener også, at der var to drenge, der var medløbere ift. noget af det, som han var med til at sætte i gang. Fra mit perspektiv var det også en meget problemmættet fortælling om, hvad den her dreng ikke kunne eller hans begrænsninger, og hvor irriterende han var for lærerne og for de andre børn”

(Line, PPR- konsulent)

Som det fremgår af citatet, oplever Line, at der hos lærerne er et overvejende fokus på en *'problemmættet fortælling'* om et enkelt barn i klassen, hvilket umiddelbart udfordrer PPR-enhedens ambitioner om og strategier for at flytte fokus fra enkelte børn til i højere grad at arbejde med børns fællesskaber. Dette forsøger Line at håndtere ved, hvad hun definerer som at arbejde med at *”dekonstruere individfokusset”* hos lærerne, hvilket ifølge Line går nemmere i dette forløb, end hun ofte oplever på skolerne.

Udvikling af nye standarder for samarbejde – deltagelsehistorik som begrundelse

Til at håndtere børnenes konflikter i klassen inddrages FT, der kan begribes som en standard for samarbejde. Fra et PPR-perspektiv kan det at basere samarbejdet på FT som en standard – udover at begrundes i deres betingelser for at arbejde i skolen som beskrevet i forrige kapitel - begrundes i de PPR-professionelles deltagelsehistorik med at håndtere problemstillinger på tværs af skolepraksisser. For PPR-konsulenten Line er de praksisnære samarbejder og FT en ny måde at samarbejde med skolens professionelle, og hun beskriver det som, at hun er på en *”læringsrejse”*, der er forbundet med faglig usikkerhed. Dette kan knyttes til, hvad jeg tidligere i analyserne har beskrevet som en ny og usikker PPR-professionalisme forbundet med de praksisnære samarbejdsformer. Line fortæller, hvordan de i PPR-enheden er i gang med, og også bruger en del ressourcer på, at udvikle nye forløb med de skoleprofessionelle i klasselokalerne som co-teaching eller FT, da de i mange år har forsøgt at udvikle et samarbejde, som skolens professionelle oplever er relevante. Line fortæller, at det er hendes oplevelse, at der på flere skoler er udviklet fortællinger om, at PPR's arbejde ofte ikke bidrager med at håndtere de problemstillinger, de kaldes ind i. Line beskriver derfor, at de i PPR er i gang med *”at bygge erfaringer op”* i forhold til, hvordan de kan samarbejde med de skoleprofessionelle om børns fællesskaber, så skolens professionelle netop oplever, at støtten relevant. En del af denne erfaringsopbygning handler således om at udvikle og efterprøve standarder for samarbejde, der kan håndtere PPR-enhedens historiske problemstillinger knyttet til samarbejdet med skolens professionelle i kommunen. PPR-konsulenten Tina har flere års erfaringer med at arbejde med børns konflikthåndtering gennem FT på skoler og med børn i forskellige aldersgrupper. Tina fortæller om sine erfaringer med dette arbejde, og at hun har oplevet flere eksempler på, at *”det virker”*, og at børnene lærer at håndtere konflikter på nye måder gennem denne teaterinspirerede intervention. Tina har således udviklet en deltagelsehistorik

med FT på tværs af forskellige skolepraksisser, som ikke kun bliver til en begrundelse for, at denne standard inddrages, men også for at standardens procedurer følges i samarbejdet om at håndtere børns konflikter i denne 3.-klasse.

"Fælles planlægning, udførelse og evaluering" som håndtering af historiske inddragelsesproblematikker

Jeg har i mine analyser af skolepsykologiens udvikling vist, hvordan der i feltet er udviklet historiske inddragelsesproblematikker. Et eksempel på dette er PPR's historiske rolle i skolen, hvor PPR hentes ind i skolen som eksperter på problemstillinger, hvilket har medført særlige forståelser af, at skoleprofessionelles inddragelse i samarbejdet handler om at bidrage med informationer eller følge standarder for samarbejde. Netop bevægelsen væk fra ekspertrollen omtales i PPR-enhedens egne beskrivelser af deres *"omlægning af praksis"*, men de PPR-professionelle fortæller også i flere sammenhænge til lærerne og pædagogerne, at de ikke længere er eksperter i samarbejdet. I stedet fortæller de, at samarbejdet skal indeholde *"fælles planlægning, udførelse og evaluering"*, *"samskabelsesprocesser"* eller *"delt ejerskab"*. Det bliver dog ikke drøftet mellem de samarbejdende parter, hvad der ligger i disse pejlemærker. I det følgende vil jeg forsøge at begrunde disse pejlemærker fra de PPR-professionelles perspektiver ved at vise, hvordan de kan forstås som PPR's forsøg på at håndtere historiske problematikker med at inddrage de skoleprofessionelle i samarbejdet.

I de praksisnære samarbejdsformer ønsker PPR ikke længere at være eksperterne, hvilket kan begrundes i en historisk ambition om at bevæge sig væk fra ekspertrollen for i stedet at kunne udvikle en mere kontekstuel og relevant støtte for skolens professionelle, der udvikles i samarbejdet. Dette bringer PPR-konsulenten Line også op til det indledende møde, hvor hun siger til lærerne, at *"det er jer, der skal lave det lange seje træk. Jeg vil gerne hjælpe og også gerne gå med ud i klasserne, men jeg er sådan en, der kommer og går"*. De PPR-professionelle oplever dog, at arbejdet med at forlade ekspertrollen er udfordret af de skoleprofessionelles forståelser af PPR's rolle i skolen, hvilket læreren Stines kommentar om, at PPR skal *"fikse"* problemerne er et eksempel på. PPR-konsulenten Line udfolder endnu et aspekt af PPR's ekspertrolle, som knyttes til en mystik omkring PPR's arbejde i skolen:

"Måske er det fordi, PPR stadig er en mystisk størrelse i deres øjne, og de ikke har nok kendskab til os endnu. Så er det bedre, at 'PPR bare gør det, for de kan jo finde ud af det, for de er jo eksperterne', men jeg vil helst ikke være eksperten. Det har jeg jo faktisk italesat. Jeg er ikke ekspert i det her."

(Interview med Line, PPR-konsulent)

I citatet knyttes PPR's ekspertrolle således også til de skoleprofessionelles manglende kendskab til PPR's nye rolle i samarbejdet. Line ønsker ikke længere at blive givet en position som ekspert, da det indebærer, at de

kommer ud som eksperter på problemstillinger i skolen, hvilket i de praksisnære samarbejdsformer betyder, at de skal "fikse" de fællesskaber og problemstillinger, de kaldes ud til i skolen. I stedet ønsker Line, at de skoleprofessionelle inddrages i "samskabelsesprocesser", hvor skolens og PPR's professionelle samarbejder om både at udvikle forståelser og håndteringer af de problemstillinger, PPR kaldes ud til. I interviewet med PPR-konsulenten Line spørger jeg ind til, hvordan de har inddraget de skoleprofessionelle i samarbejdet:

"Den måde vi prøvede at komme tæt på deres praksis, det var ved et forberedende møde, så vi kunne lægge os op ad det, de allerede gør, ser osv. Sådan så det ikke bare var sådan et uvedkommende dryp, og så gik vi igen, og så skete der aldrig mere."

(Line, PPR-konsulent)

Ifølge Line er det vigtigt, at PPR kommer tættere på de skoleprofessionelles praksis, så deres støtte ikke bliver til "uvedkommende dryp", og dette gøres ved til møder at udvikle forståelser af, hvad lærerne allerede gør i klassen, så samarbejdet med PPR kan kobles på det. Senere i kapitlet vil jeg vise, hvordan det fra de skoleprofessionelles perspektiver ser ud til, at netop det at "lægge sig op ad det", de skoleprofessionelle allerede gør, umiddelbart ikke bliver en del af samarbejdet. I interviewet med Line spørger jeg ind til, hvordan samarbejdet endte med at fokusere på den problemstilling, der blev kategoriseret som 'børnenes fællesskaber og klassekultur':

"Altså der var ligesom tre tangenter eller spor, vi kunne gå ud ad. Der var et, der hed forældrene og en indsats omkring dem og gøre dem til en ressource. Jeg synes, jeg kan huske, at der var mange klager fra forældre derinde, og at det også var en del af problematikken. Og så kunne man gå med det spor, der hed 'fællesskab og klassekultur', eller man kunne gå med det spor, der hed 'det enkelte barn', og arbejde med hans udvikling og læringsmål. Der valgte de jo heldigvis den, der hed fællesskabet"

(Line, PPR-konsulent)

Til det indledende møde beskrives det antydningvist, hvordan problemstillingerne i klassen trækker i flere retninger, men det besluttes, at der skal arbejdes med den del af problemstillingen, der kategoriseres som 'børnenes fællesskab og klassekultur'. De andre dele af problemstillingen udforskes eller behandles umiddelbart ikke yderligere, hvilket jeg senere i kapitlet vil vende tilbage til betydningerne af. I stedet begrundes beslutningen om at arbejde med 'børnenes fællesskab og klassekultur' med, at de skoleprofessionelle selv valgte det. I samtaler med flere PPR-konsulenter fortæller de, at det på tværs af forløb er afgørende for de praksisnære samarbejder, at de skoleprofessionelle inddrages og føler ejerskab i samarbejdet, og at de PPR-professionelle går med de skoleprofessionelle ud i klasselokalerne, da de oplever, at flere lærere og pædagoger historisk i kommunen ikke har oplevet PPR's støtte i skolen som relevant. Dette blev illustreret i kapitel 6, hvori PPR-konsulenten Hanne beskriver, at PPR i mange år har mødt lærerne i

mødelokaler, og at det har bidraget til, at der på nogle skoler er udviklet en fortælling om, at PPR "ikke kan bruges til noget som helst". For at overskride disse udfordringer forsøger de PPR-professionelle at udvikle et samarbejde, der flyttes ud i klasselokalerne, og hvor de skoleprofessionelle i højere grad inddrages gennem "samskabelsesprocesser" og "fælles planlægning, udførelse og evaluering" af samarbejdet. Disse ambitioner om inddragelse udfordres dog, fra et PPR-perspektiv, af, at læreren Stine ikke ønsker at deltage i udførelsen af FT i klassen. I stedet beskriver Line lærernes deltagelse som værende "statister", der står langs væggen i klassen. Line uddyber:

"Ja altså, der synes jeg jo helt klart, at der er et arbejde forude i forhold til, at lærerne kan indtage nogle mere aktivt deltagende positioner i det arbejde, når vi er i klassen, men også i arbejdet mellem de gange vi er i klassen, så vi ligesom kan samle op og være enige om at 'det er det her, vi gør næste gang', og 'du gør det, og jeg gør det'... altså sådan lidt mere co-teaching, som jeg også prøver at lægge op til på vores sidste møde. Her var PPR's rolle både at være... jamen faktisk det hele jo... altså både rammesætter og deltagende og selv spille roller og sætte dem i gang med at udvikle roller og være jokeren, som jo er den, der stopper op og siger "cut" og styrer dialogen med publikum [...] jeg synes faktisk, vi virkelig prøvede at lytte meget til deres forestillinger og forståelser af klassen og bruge det i vores forberedelse af de næste gange i klassen. Vi lyttede meget til dem, sådan ser jeg det i hvert fald. [...] jeg ville helst ikke have, de bare er statister eller adfærdsregulerende, jeg vil have, de er med i processen og er engageret, for det tror jeg også smitter af på børnene"

(Line, PPR-konsulent)

Som det fremgår af citatet, oplever Line dermed ikke, at lærerne tager ejerskab og deltager aktivt, hvilket betyder, at PPR-konsulenterne oplever selv at skulle tage sig af udførelsen af FT. I interviewet beskriver Line, hvordan lærerne, i stedet for at være med til at udføre FT, ender med at blive adfærdsregulerende for at få børnene til at deltage i FT. Dette resulterer blandt andet i, at et barn bliver sendt ud af klassen undervejs.

PPR som en midlertidig hjælpepraksis

Når PPR kaldes ind til at samarbejde med skoleprofessionelle om problemstillinger i skolen, har skolens professionelle ofte en lang deltagelseshistorik med at have forsøgt at håndtere disse problemstillinger, men uden at det umiddelbart er lykkedes dem, og derfor kaldes PPR ind. Fra et PPR-perspektiv kaldes de således ind til at håndtere komplekse problemstillinger, som er forsøgt håndteret over en lang periode og ofte på mange forskellige måder. PPR skal bidrage på måder, der kan virke, efter at PPR har forladt skolens praksisser igen. I denne optik skal PPR dermed ikke overtage skoleprofessionelles opgaver, men samarbejdet skal organiseres på måder, så den ene part i samarbejdet, i form af PPR, efterfølgende kan trække sig ud igen. Dette grundforhold, at PPR er en midlertidig hjælpepraksis i skolen, er endnu en begrundelse for, at

samskabelse og delt ejerskab af flere PPR-professionelle omtales som vigtige elementer i de praksisnære samarbejder.

Som afslutning på samarbejdsforløbet om FT afholdes der et evalueringsmøde, og til mødet spørger PPR-konsulenten Line de to lærere Stine og Jan, hvordan de har oplevet forløbet. Stine svarer, at forløbet har været godt, og at *"børnene elsker, når der kommer nogen udefra og laver noget med dem"*. I et interview efter at forløbet er afsluttet, spørger jeg Line ind til hendes oplevelser af forløbet med FT, status på problemstillingerne i klassen, og hvordan FT kan bidrage i lærernes videre arbejde med klassen. Line svarer:

"Vi kan håbe på, at mange af de løsningsforslag kan have en transferværdi ud i det virkelige liv, når de har brug for det... Altså vi ved jo ikke, om det kan skabe nogle bevægelser i forhold til klassen. Ellers tror jeg, at det har skabt nogle gode fortællinger om, hvad FT kan, så der måske er nogle andre klasser, der kalder på os, eller at ledelsen gør til nogle andre klasser... Det tror jeg, det kan."

(Line, PPR-konsulent)

Som det fremgår af citatet, er Line umiddelbart ikke helt afklaret omkring, hvorvidt arbejdet med FT har en *'transferværdi ud i det virkelige liv'*, hvilket henviser til de skoleprofessionelles hverdagsliv i skolen, når PPR igen har forladt det. En central ambition i de praksisnære samarbejdsformer beskrives flere steder at være rettet mod at reducere mødeaktiviteten mellem skolen og PPR, da der fra de skoleprofessionelles perspektiver opleves udfordringer med at overføre viden fra mødeborde til *"det virkelige liv"* i forhold til at håndtere konkrete problemstillinger i skolens hverdagsliv (se fx Jensen & Tornelund, 2018; Mardahl-Hansen, 2019b; Mardahl-Hansen, 2021). De samme udfordringer ved at overføre viden til konkrete håndteringer i skolens hverdagsliv lader således til også at være på spil i det praksisnære samarbejde om FT i denne 3.-klasse. Dette kan ligeledes kobles til det grundforhold i samarbejdet mellem skolen og PPR, at PPR er en hjælpepraksis med midlertidige organiseringer af samarbejde i skolens hverdagsliv. Dette grundforhold betyder samtidig, at samarbejdet mellem skolen og PPR dermed altid vil indeholde oversættelser af viden og handlinger, når PPR har forladt samarbejdet igen. I kapitel 9 udfolder jeg, hvordan samarbejde om at udvikle og oversætte viden og handlinger stiller nye krav til organiseringer af samarbejdet mellem skolen og PPR.

Om at komme ind og brede ud

Jeg har tidligere i afhandlingen beskrevet, hvordan PPR's indsatser i skolen er blevet mere forebyggende (se også Gutkin, 2012; Kousholt, 2021; Mendes et al., 2017). Forebyggende organiseringer og arbejdsgange for samarbejde mellem skolen og PPR lader dog til endnu ikke at være lige så udviklede og formaliserede, som de mere traditionelle former for samarbejde som udredning og konsultation. Dette lader til at få den betydning, at det praksisnære samarbejde med FT ikke kun skal håndtere nogle konkrete problemstillinger, men samtidig skal det bruges som adgang til skolens praksisser til at brede samarbejdet ud, så det bliver mere

forebyggende, og dermed kan bidrage til at forhindre, at lignende problemstillinger udvikles fremadrettet. PPR-konsulenten Tina fortæller, at de tidligere mest har arbejdet med ”brandslukning” i PPR, men at de gerne vil arbejde mere forebyggende med problemstillinger i skolen. Dette lader til at få den betydning, at samarbejde om konkrete problemstillinger som i eksemplet med forløbet med FT, der i denne sammenhæng kan karakteriseres som en ”brandslukningsopgave”, bliver afsat for mere forebyggende forløb. Dette illustreres til evalueringsmødet, hvor skolelederen og PPR-konsulenterne drøfter mulighederne for at lave FT på hele årgange i det kommende skoleår. FT bliver derfor en måde at komme ind i skolen og arbejde med børns fællesskaber, og herfra kan denne samarbejdsform bredes ud til forebyggende forløb på hele årgange.

Jeg har i de ovenstående afsnit præsenteret de PPR-professionelles perspektiver på samarbejdet med de skoleprofessionelle i forløbet med FT rettet mod børns fællesskaber i klasselokalerne. I de kommende afsnit vil jeg træde ud af de PPR-professionelles perspektiver og i stedet træde ind i de skoleprofessionelles.

Skoleprofessionelles perspektiver

I de følgende afsnit udforskes det tværprofessionelle samarbejde om forløbet fra lærernes perspektiver, som det opleves fra skolens hverdagsliv. Som jeg vil vise, har problemstillingerne i klassen en lang og kompleks social udviklings- og håndteringshistorie, hvor mange parter har bidraget til deres udvikling og løbende forsøgt at håndtere dem. Dette arbejde bliver dog, fra de skoleprofessionelles perspektiver, umiddelbart ikke en del af samarbejdet med PPR.

Forumteater – en standardiseringsproblematik?

Som det fremgår af mine analyser af forskningsfeltet, har viden i skolepsykologien baseret på teknisk rationalitet historisk domineret over viden udviklet fra skolens hverdagsliv (se også Lunt & Majors, 2000), hvilket blandt andet har betydet, at samarbejdet mellem skolens og PPR’s professionelle historisk ofte har været baseret på standarder. Som jeg har beskrevet i afsnittet ovenfor med udgangspunkt i de PPR-professionelles perspektiver, bliver samarbejdet i dette forløb baseret på standarden FT. I dette afsnit vil jeg analysere, hvilke betydninger det får fra de skoleprofessionelle perspektiver. Som jeg vil vise, lader fokuset på standarden til at få den betydning, at viden udviklet fra skolens hverdagsliv i og omkring denne 3. klasse forstummes. I mine analyser af forskningsfeltet har jeg beskrevet standardiseringsproblematikker i samarbejdet, når standarder inddrages i praksis, og fokuset rettes mod, om standardernes procedurer overholdes, hvilket også synes at være på spil i samarbejdet om FT. I forløbet holdes der flere indledende møder, hvor PPR-konsulenterne indfører lærerne i interventionen FT, og de fortæller om, hvilke rammer denne intervention sætter for samarbejdet. PPR-konsulenterne er grundige i indføringen, der kan kategoriseres som små kurser i interventionens historiske og teoretiske ophav, samt hvordan den kan inddrages i arbejdet med børns konflikter i skolen. PPR-konsulenterne fortæller fx lærerne om, hvordan en

brasiliansk pædagog, der var inspireret af Paulo Freires *pedagogy of the oppressed* (2017), har udviklet en interaktiv teaterform, der kan få de "undertryktes" perspektiver frem og på den måde bidrage til, at børn udvikler nye forståelser af konflikter, og hvordan de kan håndteres (for uddybning af FT se Hammond, 2015; Wagner, 2011). PPR-konsulenten Tina har til det andet møde medbragt skriftligt materiale om interventionen, som hun selv har været med til at udvikle. Dette materiale gennemgås med lærerne, og Tina udfolder de forskellige procedurer, de skal igennem i klassen. Dette indebærer både selve interventionen FT, men de skal også lave særlige opvarmningsøvelser i en rundkreds med børnene inden. Både til de indledende og opfølgende møder samt under udførelsen af selve interventionen i klassen, lader det til at være vigtigt for PPR-konsulenterne, at interventionen følger FT's særlige procedurer og retningslinjer (det jeg i kapitel 5 har beskrevet som *intervention integrity og fidelity*). Både lærerne, skolelederen og børnene kommer flere gange med forslag til ændringer eller udvidelser af interventionen. Under udførelsen af det skuespil, der handler om en dreng, der tager halsgreb på en anden, spørger en af lærerne henvendt til børnene, da skuespillet sættes på pause: "Hvordan tror I drengen, der har taget halsgreb, har det indeni?". Af mødet hvor skuespillene blev planlagt, fremgik det, at drengen, der tog halsgreb, var den samme dreng, som lærerne flere gange havde fremhævet som en dreng, de havde udfordringer med at støtte og håndtere i klassen. Spørgsmålet kan derfor begribes som et udtryk for lærerens ønske om også at rette fokus på det barn, som de flere gange har fremhævet, at de har store udfordringer med at støtte i klassen. PPR-konsulenten Tina svarer ud i klassen, at det er et godt spørgsmål, men at det ikke er en del af FT, da fokus er på "den undertrykte og ikke den, der mobber". I flere andre eksempler foreslår både lærere, skolelederen og børnene lignende ændringer eller udvidelser af interventionen, men de afvises af PPR-konsulenterne med svaret om, at det "kan man ikke i FT". Fra de skoleprofessionelles perspektiver får det, at samarbejdet tager udgangspunkt i en standard, den betydning i denne sammenhæng, at det opleves som ufleksibelt i forhold til at udvikle standarderne efter problemstillinger i skolens hverdagsliv. Standardiseringsproblematikkerne synes dermed i samarbejdet om FT at blive reproduceret, da viden fra skolens hverdagsliv om konkrete problemstillinger og deres sammenhænge umiddelbart ikke inddrages grundet standardens ufleksible rammesætning. Standardiseringsproblematikker, og bud på hvordan de kan håndteres i de praksisnære samarbejdsformer, udfoldes i kapitel 9.

Lærernes deltagelseshistoriske begrundelser

Til de indledende møder beskriver lærerne Stine og Jan, hvordan de oplever, at problemstillingerne i og omkring klassen både er knyttet til en enkelt dreng, til børnenes og forældres konflikter. Gennem udforskninger af lærernes perspektiver uden for møderne mellem skolen og PPR samt udførelsesdelen i klasserne bliver det tydeligt, hvordan problemstillingerne er forbundet i praksis, og hvordan de peger mange forskellige steder hen. Derudover bliver det tydeligt, hvordan udforskninger af lærernes deltagelseshistorik

viser, hvordan de på mange forskellige måder og over flere år har forsøgt at håndtere problemstillingerne i klassen. Problemstillingerne har med andre ord en lang social udviklings- og håndteringshistorie, hvor mange subjekter har været en del af både udviklingen og forsøg på at håndtere dem, og det er således med dette udgangspunkt, at PPR kaldes ind for at støtte lærernes arbejde. Problemstillingernes forbundethed lader dog ikke til at blive en del af samarbejdet om denne 3.-klasse, da det i stedet fokuserer på den del af problemstillingen, der på tavlen blev kategoriseret som 'børnenes fællesskaber og klassekultur'. I samtaler med Stine fortæller hun, at problemstillingerne i klassen trækker tråde helt tilbage til før, hun overtog klasselærerfunktionen i 1.-klasse for mere end to år siden, at der både har været udfordringer i skolen og i SFO'en, og at også forældrene har været involverede i og har forsøgt at håndtere konflikterne gennem flere år. Til det indledende møde beskriver lærerne forældrenes Facebookstrid, hvor klassens problematikker og enkelte børn er blevet diskuteret med en hård retorik. Når jeg snakker med Stine og spørger ind til disse forældrekonflikter, fortæller hun, at forældregruppen på flere forskellige måder både har bidraget til at udvikle problemstillingerne, men samtidig også har forsøgt at håndtere dem i og omkring klassens fællesskaber. Som det allerede fremgår, har der været mange konflikter forbundet med børnenes overgange fra skolen til SFO'en, der er placeret to forskellige steder, og overgangen derfor kræver en gåtur. Lærerne fortæller, at børn kan komme grædende i den sidste lektion, hvis de ikke har nogen at følges med til SFO'en, og de fortæller, at der også har været mange konflikter mellem børnene, når de har skullet gå fra skolen til SFO'en. De mange konflikter knyttet til denne overgang har fået forældrene til at forsøge at håndtere dem på egen hånd. Dette har betydet, at de har koordineret og udviklet, hvad Stine beskriver som "vagtordninger", hvor forældre på skift møder op og følger børnene fra skolen til SFO'en for at modvirke, at der opstår konflikter mellem børnene. Derudover fortæller Stine, at nogle forældre tidligere over længere perioder har opholdt sig på gangen foran klasselokalet i hele skoledage, da deres børn ellers ikke har villet komme i skole. At sidde ude på gangene kan ligeledes forstås som forældres forsøg på at håndtere problemstillinger i og omkring klassen. Problemstillingerne i klassen kan dermed ikke kun begribes ud fra konflikter i frikvarterer og undervisningen, men de har en social udviklings- og håndteringshistorie, der trækker tråde flere år tilbage i børnenes hverdagsliv i både skolen og SFO'en samt til overgangene herimellem, og de indeholder mange parter som læreres, forældres, skolelederens og børns deltagelseshistorik med at håndtere dem.

Som det fremgår af beskrivelserne af det indledende møde mellem skolen og PPR, beskriver lærerne tre problemstillinger, der relateres til henholdsvis et enkelt barn, klassens 'fællesskaber og klassekultur' og forældrene, men til mødet besluttes det, at der arbejdes videre med 'børnenes fællesskaber og klassekultur' med FT. De tre problemstillinger bliver således umiddelbart ikke forbundet i samarbejdet, men i stedet siger PPR-konsulenten, at hvis de lykkes med fællesskabsarbejdet, så løser de andre problemstillinger sig "nok

også". Det er, fra et PPR-perspektiv, netop en central begrundelse i de praksisnære samarbejdsformer, at problemstillinger i skolen i højere grad skal håndteres ved at arbejde med børns fællesskaber. Fra de skoleprofessionelles perspektiver opleves det i forløbet med FT i højere grad som, at problemstillingerne håndteres adskilte, og at PPR dermed bliver en hjælpepraksis, der kun kan inddrages til at støtte dele af sammensatte problemstillinger. Denne håndtering, hvor arbejdet med fællesskaber og enkelte børn udføres adskilt, illustrerer og reproducerer samtidig den udviklede dualisme i forhold til, at PPR's arbejde i skolen enten er rettet mod individuelle børn eller skolens systemer og fællesskaber. Dette synes i forløbet at få den betydning, at det bliver op til lærerne selv at håndtere de andre 'dele' af de sammensatte problemstillinger, der knytter sig til forældrene, det enkelte barn i klassen og overgangen mellem skolen og SFO'en.

Når støtten afkobles hverdagslivet i skolen

Ved det indledende møde mellem skolen og PPR fortæller lærerne Stine og Jan, at de har forsøgt sig med flere forskellige tiltag i klassen, men at de ikke oplever, det har hjulpet. Til mødet bliver deres perspektiver på problemstillingerne og deres deltagelseshistorik med at håndtere dem umiddelbart ikke givet særlig stor opmærksomhed. Det bliver jeg opmærksom på i mine observationer i klasserne, da jeg ser, at lærerne på mange forskellige måder arbejder med at udvikle børnenes fællesskaber, men dette bliver ikke bragt ind til møderne. I frikvarterer koordineres legegrupper, så alle børn har nogen at være sammen med, og efter de fleste frikvarterer snakker lærerne med børnene om, hvordan deres frikvarter har været. Her drøftes det, hvordan konkrete konflikter kan håndteres fremadrettet, ligesom det drøftes, hvordan man kan være en god kammerat i og uden for klassen. Dette bakkes op af plakater, der hænger flere steder i klassen, hvor der er fokus på børns sprogbrug og måder at være sammen med hinanden på. I en spisepause sidder læreren Stine og børnene i en rundkreds, hvor de taler om diversitet og børns forskelligheder. Her tales blandt andet om forskelle i etnisk oprindelse og familieformer. Under mit første besøg i klassen har Stine arrangeret en aktivitet, der kaldes "udsagn og problemløsninger", som de har leget siden 1.-klasse. Aktiviteten foregår ved, at Stine læser et udsagn op om en problemstilling, fx hvor en pige kommer ud på en boldbane og afvises af drengene med en begrundelse om, at piger ikke kan spille fodbold. I flere hjørner af klassen er der placeret tal, der hvert repræsenterer en problemløsning, og børnene skal så stille sig hen til det tal, der repræsenterer den løsning på problemstillingen, de finder bedst. I dette eksempel er den første løsning en afvisning af pigens tilnærmelser, den anden at hun gerne må være med, mens den tredje er valgfri, som børnene så skal præsentere for resten af klassen. Stine bruger ikke meget tid på at forklare fremgangsmåden, men henviser til at børnene allerede kender legen, da de har prøvet den flere gange før. Når alle børn har valgt et tal, drøftes de forskellige løsninger, dilemmaer og mulige konsekvenser i en fælles dialog. Børnene virker meget optagede af aktiviteten, og der foregår en engageret dialog i klassen om børns forskellige begrundelser for at handle, samt hvordan det kan opleves for børn at blive afvist eller holdt ude af fællesskaberne i

frikvartererne. Stine fortæller efterfølgende, at det er en aktivitet, de ofte laver, da børnene er glade for den. Jeg spørger Stine i interviewet, om denne aktivitet ikke minder om FT, da der også her bliver sat nogle dilemmaer på spil, hvor eleverne bidrager med mulige håndteringer af konflikterne, hvortil Stine svarer: *"Jo, præcis. Og som vi så med FT, er det også her kun de samme børn, der siger noget"*.

Lærerne arbejder altså på mange forskellige måder med at udvikle børnenes fællesskaber, men i samarbejdet med PPR inddrages lærernes deltagelsehistorik med at håndtere problemstillingerne i og omkring klassen umiddelbart ikke. Det er samtidig dette åbenlyse fravær af lærernes deltagelsehistorik til møderne med PPR, som til et møde får mig til at fortælle om, hvordan jeg har observeret, at lærerne på mange forskellige måder forsøger at tage hånd om problemstillingerne ved netop at arbejde med at udvikle børnenes fællesskaber. Denne episode er udfoldet i kapitel 3. Som Stine fortæller i et interview, så *"vidste vi godt i forvejen"*, hvordan de kan arbejde med børns konflikter via rollespil og udsagnslege, og i stedet efterspørger Stine perspektiver på, hvordan de kan fortsætte med at udvikle dette arbejde. I interviewet udtaler Stine følgende om, hvordan samarbejdet om FT kan få betydning for deres videre arbejde med klassen:

"Ja, det er lige det. Jeg ved, børnene nyder, når der sker noget andet, og børnene har synes, det var dejligt, men bagefter sad jeg netop med en følelse af: "Hvad gør vi så?"... altså "hvad skete der så?... Hvad fik vi ud af det [...]. Jeg synes ikke, at det var en helt fantastisk øjenåbner, hvor jeg tænkte "wow er det sådan vi skal, jamen det prøver vi lige", det synes jeg ikke. Jamen det er måske fordi, vi ikke har fået talt med dem om, hvad de så.... Men ellers så tænker jeg lidt, de kom, de gjorde og de gik igen. Børnene har haft det dejligt, og det er jo en gevinst i sig selv, men om der er et eller andet i starten med vores forventninger, der ikke er blevet afstemt med, hvad forventer vi at få ud af det..."

(Interview med Stine, lærer)

Som det fremgår af citatet, oplever Stine umiddelbart ikke, at samarbejdet om FT har bidraget med nye handlemuligheder. Dette skyldes blandt andet, at lærerne på mange måder arbejder og har arbejdet med at udvikle børnenes fællesskaber, hvilket endda gøres på måder, der er beslægtede med interventionen FT, og som ligeledes fokuserer på børnenes konflikter uden for undervisningen. FT skal altså, som det også var tilfældet med udsagnslegen, bidrage til at håndtere problemstillinger, der i lærernes beskrivelser udvikles flere forskellige steder, men som interventionerne umiddelbart ikke synes at kunne få greb om. FT bliver således ikke koblet på de aktiviteter, lærerne allerede har gang i. I stedet kommer de PPR- professionelle og laver aktiviteter med børnene, der minder om noget, de havde lavet dagen forinden, da jeg observerede klassen. Dette inddrages ikke i samarbejdet, da PPR til de indledende møder var optaget af at undersøge og definere problemstillinger, hvilket førte til, at tre problemstillinger blev skrevet på tavlen, mens de skoleprofessionelles deltagelsehistorik med at håndtere dem stort set ikke blev givet opmærksomhed. De

skoleprofessionelle bringer dog heller ikke denne viden ind til møderne, og da PPR kun har lavet meget korte observationer i klassen, bliver de skoleprofessionelles deltagelsehistorik derfor kun en meget lille del af samarbejdet.

Af interviewet med Stine fremgår det, at hun er i tvivl om, hvad hun har fået med fra forløbet, som hun kan tage med i det videre arbejde. PPR er kaldt ud til dette samarbejde for at hjælpe lærerne i deres arbejde med problemstillingerne i og omkring klassen, men det lader til, at Stine har opgivet, at forløbet kan bidrage i deres videre arbejde med problemstillingerne. Dette får den betydning, at forløbet i stedet bliver vurderet på, om børnene har *"haft det dejligt"*. Da en af problemstillingerne i klassen netop handler om, at der er mange konflikter mellem børnene, kan et vurderingskriterie af, om børnene *"har haft det dejligt"* derfor være relevant, men Stine fortæller samtidig, at hun stadig er i tvivl om, hvordan de skal arbejde med problemstillingerne fremadrettet. Et andet sted i interviewet fortæller Stine, at problemstillingerne stadig er aktuelle, også efter PPR ikke længere samarbejder med lærerne om problemstillingerne i klassen. PPR's funktion som en midlertidig hjælpepraksis synes derfor at være udfordret, da problemstillingerne stadig er aktuelle, da lærerne ikke ved, hvordan de skal håndtere dem, og da PPR-konsulenterne på det tidspunkt er optagede af andre arbejdsopgaver andre steder. I interviewet spørger jeg Stine ind til hendes forståelser af samarbejdsforløbet med PPR. Stine svarer:

"Det var også lidt for at please dem eller for at anerkende, at de har været der, og det de kom med, så ikke at det blev sådan lidt negativt, og at 'jamen I kommer jo bare med noget, som vi har gjort hele tiden' [...] Det er den der fornemmelse af, at de kom stormende ind af døren, så lavede de forumteater, og så gik de igen."

(Interview med Stine, lærer)

Citatet er endnu et eksempel på, at samarbejdet om FT ikke kobles til lærernes deltagelsehistorik med at håndtere problemstillingerne i og omkring denne 3.-klasse, der har en lang og kompleks social udviklings- og håndteringshistorie. Det er dog samtidig inddraget for at vise, at samarbejdet, fra læreren Stines perspektiv, trods PPR's ambitioner om, at det skal være praksisnært og relevant, umiddelbart ikke formår at blive det. I stedet opleves PPR som nogle, der *"stormede"* klasselokalet og herefter forlod skolen igen, mens problemstillingerne stadig opleves som aktuelle, og lærerne stadig ikke ved, hvordan de kan håndtere dem fremadrettet. Dette er samtidig et eksempel på, hvordan der også blandt de skoleprofessionelle udvikles individrettede forklaringer på et udfordret samarbejde. Tidligere i kapitlet har jeg vist, hvordan PPR-konsulenterne fremhæver lærernes manglende engagement som begrundelser for et udfordret samarbejde. Fra lærernes perspektiver bliver PPR i stedet fremhævet som nogle, der kom og *"stormede"* klasselokalet, men som ikke formåede at håndtere problemstillingerne. Den gensidige udpegning og de skoleprofessionelles begrundelser herfor udfoldes yderligere nedenfor.

Statist eller observatør?

Som det allerede fremgår, fremhæves fælles planlægning, udførelse og evaluering i de praksisnære samarbejdsformer i både forskningsfeltet og mit empiriske materiale fra de PPR-professionelles perspektiver som afgørende for udviklingen af de praksisnære samarbejdsformer. Det er derfor interessant at analysere begrundelserne for, at begge lærere på flere måder giver udtryk for, at de ikke ønsker at deltage i at udføre interventionen FT i klassen, hvilket jeg i mine analyser af PPR-konsulenternes perspektiver knytter til deres oplevelser af lærernes manglende engagement. PPR-konsulenterne udtrykker flere gange over for lærerne, at det "er helt fint", at de ikke ønsker at være med i den udførende del af interventionen, men de spørger alligevel flere gange i andre sammenhænge, om ikke de alligevel har lyst til at være med, og de fortæller i interviews, at det er problematisk, de ikke er mere aktive. Som det fremgår af afsnittet om PPR's perspektiver, beskriver PPR-konsulenten Line, at de fremover skal være bedre til at sikre, at lærerne ikke bliver statister i og har modstand mod forløbet, men at lærerne i stedet er mere aktive i udførelsen af interventioner i klassen. I interviewet med Stine spørger jeg ind til denne tilsyneladende modstand mod at deltage i udførelsesdelen af FT. Stine svarer:

"Jeg fornemmede meget tydeligt første gang, at deres idé var, at jeg skulle deltage på lige fod med børnene, og der valgte jeg jo simpelthen at sige: 'Nej, jeg kigger lige' [...] Jeg følte mig lidt presset, jeg synes, det var rigtig irriterende, de ikke bare kørte lortet af, når jeg nu havde valgt at trække mig lidt. Jeg ville gerne se, hvad børnene gjorde, fordi hvis jeg stiller mig op og er der, så er der jo ikke noget meget anderledes, end hvad der plejer at være, så vil det jo være mig igen på en eller anden måde [...] jeg havde faktisk måske endda håbet på, at der stod én og gjorde det, og at der stod en af dem og lurede sammen med mig. 'Hvad så de?'. Sådan at de kunne fortælle os, om der er noget, vi ikke ser. Er der noget vi mister? Sker der noget, som vi ikke er klar over i det her? Altså fordi det blev bare sådan en underholdning af ungerne på en eller anden måde, og det er det jo ikke i bund og grund, så har de jo en idé med at gøre, som de gør og alt det der. Det ved jeg godt... Altså jeg kunne jo nok have tænkt mig som voksen at få deres voksen-faglige mening om, hvad de så, og hvad de oplevede. Det, jeg sidder med, er, at de [børnene] havde det dejligt, PPR så børnene, men observerede de overhovedet noget? Hvis de gjorde, og det gjorde de sikkert, synes jeg ikke, at jeg var god til at forstå, hvad de sagde til mig om det i hvert fald... Det er en pæn måde at sige på, man ikke synes, man har fået det ud af det, man gerne ville."

(Interview med Stine, lærer)

Der lader altså til at være forskellige forståelser af, hvad de praksisnære samarbejder er, og hvordan det kan bidrage i lærernes arbejde med problemstillingerne i og omkring klassen. For PPR er det vigtigt, at PPR's og skolens professionelle er fælles om at planlægge, udføre og evaluere interventioner med "delt ejerskab" og

ved *"samskabelsesprocesser"*. Ud fra ovenstående citat kan det dog udledes, at Stine umiddelbart efterspørger en anden form for samarbejde, hvor hun får mulighed for at observere børnene fra en anden position end fra den, hun indtager, når hun står foran klassen og underviser, og hvor hun samtidig får mulighed for at diskutere dette med de PPR-professionelle. Hvad der for de PPR-professionelle bliver forstået som manglende engagement i samarbejdet om FT, er således begrundet i et ønske om at observere børnene i deres aktiviteter i klassen sammen med PPR, som de efterfølgende kan have en dialog om. Citatet afsluttes med, at Stine fortæller, at *"det er en pæn måde at sige på, man ikke synes, man har fået det ud af det, man gerne ville"*. Dette fortæller Stine til mig i et interview, men det bliver ikke fortalt til de PPR-professionelle undervejs i samarbejdet eller til evalueringsmødet. Dette får den betydning, at både lærerne og PPR-konsulenterne forlader samarbejdet med forståelser af, at problemstillingerne stadig er aktuelle i og omkring klassen, at samarbejdet ikke har bidraget med at håndtere problemstillingerne, men at børnene har *"hygget sig undervejs"*. De professionelles forståelser når dog umiddelbart ikke udover, at de samarbejdende parter gensidigt udpeger hinanden som barriere, når de forskellige perspektiver på forløbet ikke inddrages i samarbejdet.

Obligatoriske og institutionelt adskilte læringsmiljøanalyser

I de næste afsnit vil jeg vise, hvordan samarbejdet om FT ikke er den første intervention i klassen, hvor professionelle ansat uden for skolen kaldes ind for at støtte lærernes arbejde med problemstillingerne i klassen. Dette arbejde inddrages dog ikke i samarbejdet med PPR, hvilket kan begrundes i organisatorisk adskilte institutioner og hjælpepraksisser i kommunen samt i samarbejdet imellem disse.

Som en del af kommunens børne- og ungestrategi skal alle pædagoger og lærere ansat i kommunens daginstitutioner, skoler og SFO'er deltage i et kompetenceudviklingsforløb om analyser af læringsmiljøer og børns fællesskaber. Til det indledende møde fortæller Stine, at klassens SFO-pædagog, som en del af dette kompetenceudviklingsforløb har været med til at lave en læringsmiljøanalyse af drengegruppen sammen med kolleger i SFO'en og en konsulent fra skoleforvaltningen. Disse analyser bliver dog ikke en del af samarbejdet i dette forløb til trods for, at problemstillingerne i klassen netop rækker ud over skolens institutionelle organisering og trækker tråde ind i SFO'en. SFO-pædagogerne har således lavet analyser af og fået sparring fra konsulenter i skoleforvaltningen om de mange konflikter blandt drengene, men dette arbejde bliver ikke en del af samarbejdet med PPR. Begrundelserne for dette findes blandt andet i pædagogen Lises ansættelsesforhold, der også er tilknyttet klassen, da hun er ansat halv tid i skolen og halv tid i SFO'en. På denne skole holder SFO-pædagogerne derudover pauser for sig selv adskilt fra lærerne, og de bruger en del af deres tid i skolen sammen med børnene i frikvartererne. Pædagogen Lise har derfor viden om børnenes hverdagsliv både i frikvartererne og i SFO'en, men denne viden bliver ikke bragt ind i samarbejdet med PPR. Dette kan begrundes i, at Lise ikke er med til at planlægge forløbet, og at hun heller

ikke holder pauser sammen med Stine og Jan. De manglende perspektivudvekslinger mellem lærerne og pædagogerne om denne 3.-klasse kan således begrundes i institutionelle betingelser for fx pausepraksis og i organiseringer af tværprofessionelt samarbejde, da planlægningsmøderne mellem skolen og PPR har ligget på tidspunkter, hvor pædagogen Lise har været sammen med børnene i SFO'en eller skolen.

'Kassen' der udvikler inkluderende læringsfællesskaber

Som det fremgår af kapitlet, oplever lærerne umiddelbart ikke, at forløbet med FT kobles til deres deltagelseshistorik og problemstillingernes sociale udviklingshistorie i og omkring klassen. De seneste to skoleår har skolekonsulenter ansat i skoleforvaltningen på opfordring af skolelederen været i klassen med et co-teaching-inspireret forløb med henblik på at støtte lærernes arbejde med problemstillingerne i klassen ved ligeledes at fokusere på udvikling af børnenes fællesskaber. Dette forløb har jeg tidligere præsenteret som "kasse-forløbet", og det bliver af kommunens skoleforvaltning beskrevet som en mellemform, der skal bidrage til at implementere kommunens børne- og ungestrategi og ambitionen om i højere grad at arbejde med børns fællesskaber i bestræbelserne på at udvikle en inkluderende skole. Fra et lærerperspektiv lader dette forløbs formål dog ikke til at være helt så tydeligt, eller hvordan det har kunnet bidrage i deres arbejde med problemstillinger i skolen. I interviewet med Stine har hun således svært ved at beskrive både formål og indhold, på trods af at skolekonsulenten har været i klassen otte gange. Stine beskriver forløbet således:

"Stine: Øh vi har haft det, der hedder "kasse-forløb", hvor der kommer folk udefra og laver ting med os, altså sådan et forløb på otte gange måske. Det havde vi sidste år, og det havde vi igen i starten af i år, og så ved jeg ikke, hvordan Mette [skoleleder] har fundet ud af, at det var på kommunen, og så siger hun 'var det ikke en god idé?'... 'Jo, det er en fantastisk idé', svarer jeg

C: Og hvad handlede det der med kassen om?

Stine: Øh... Jamen det er jo svært at sige (griner)... fordi det er jo lidt sådan diffust, men altså det har været meget med... den første gang vi havde det, var det rigtig, rigtig godt. Det var med følelser

C: Så der var nogle ting i kassen, de skulle tale om, eller var det skuespil også, eller hvad bestod forløbet af?

Stine: Jo, jamen der kunne sagtens være noget rollespil og noget forskelligt. Det er næsten bedre, hvis du får det katalog og ser, hvad det er, det indeholder det der 'kassen'. Jeg tror, de har et inde på kontoret"

(interview med Stine, lærer)

Som det fremgår af interviewuddraget, og som jeg efterfølgende taler videre med Stine om, synes hun umiddelbart ikke at være helt klar over, hvad samarbejdet med udgangspunkt i denne co-teaching-inspirerede mellemform handlede om, eller hvordan det kunne bidrage i lærernes arbejde med problemstillingerne i klassen. Stine beskriver samtidig i interviewet, at forløbet var godt, da børnene hyggede

sig, og da skolekonsulenterne talte med børnene om forskellige følelser. Dette forløb er med i mine analyser, da det viser, hvordan også skoleforvaltningen har været involveret i problemstillingerne i denne 3.-klasse, hvor de både med et samarbejdsforløb om en mellemform i klasselokalet og ved kommunens obligatoriske læringsmiljøanalyser har været inddraget til at støtte de professionelle arbejde med problemstillingerne i klassen og SFO'en. Dette arbejde bliver dog ikke inddraget som en del af samarbejdet mellem skolen og PPR. Som beskrevet i kapitel 6, er der ifølge lederen af kommunens PPR-enhed forskellige forståelser af, hvordan henholdsvis skole- og PPR-forvaltningen ønsker at implementere kommunens børne- og ungestrategi, og dette kan have haft betydning for, at de forskellige forvaltnings støtte til lærernes håndtering af problemstillingerne tilbydes adskilt fra hinanden. Forløbet, der i afhandlingen omtales som 'kasse-forløbet', bliver således endnu et eksempel på, at støtte fra hjælpepraksisser med institutionel og organisatorisk tilknytning uden for skolen indeholder flere problemstillinger i forhold til at blive koblet på de aktiviteter, der allerede er i gang i skolens hverdagsliv. Forløbet bliver ikke kun adskilt fra lærernes igangværende aktiviteter, men det bliver også adskilt fra deres deltagelsehistorikker, hvor de på mange forskellige måder og over lang tid har arbejdet med at udvikle forståelser af og håndtere problemstillinger i skolen.

Opsummering

Jeg har i kapitlet analyseret samarbejde i forløbet i en 3.-klasse fra henholdsvis PPR- og skoleprofessionelles perspektiver, og hvordan de professionelle handlinger kan begrundes ud fra de samarbejdende parter betingelser. I denne opsummerende del af kapitlet vil jeg forsøge at løfte mig over de forskellige perspektiver og fremanalysere, hvordan de tilsammen peger på flere problemstillinger i de praksisnære samarbejder mellem skolen og PPR.

'Muting' af hverdagslivet og individualiseringsprocesser

Som det fremgår af dette kapitel, er der flere konfliktuelle perspektiver, betingelser og dilemmaer knyttet til samarbejdet om forløbet med FT. Jeg har i kapitlet vist, hvordan børnenes konflikter i frikvartererne er forbundet til andre problemstillinger i og omkring denne 3.-klasse, som både lærere, pædagoger i SFO'en, forældre, skolekonsulenter og PPR-konsulenter på forskellige måder og over flere år har forsøgt at bidrage til at håndtere. I disse håndtering er der flere forskellige og konfliktuelle perspektiver på de fælles sager i spil. Lærerne er optagede af at håndtere konflikterne i børnenes fællesskaber i frikvarterer og i undervisningen. Skolekonsulenterne er optagede af at udvikle mellemformer i skolen som en praksisnær støtte, hvor specialpædagogisk viden og ressourcer inddrages og integreres i skoleprofessionelles arbejde med inklusion. Forældrene er optaget af at håndtere børnenes konflikter i skolen, SFO'en og overgangen herimellem, så deres børn trives og udvikles. PPR-konsulenterne er optagede af at udvikle praksisnære samarbejder, der er relevante for de skoleprofessionelle, og hvor fokuset rettes mod at udvikle børns fællesskaber fremfor mod enkelte børn i deres arbejde i skolen, som de historisk har haft en tradition for.

Som en del af denne udvikling er PPR-enheden i gang med at udvikle forskellige forløb, som kan bredes ud på skolerne som forebyggende tiltag fremadrettet. Dette er blandt andet begrundet i kommunens børne- og ungestrategi, men også ud fra begrundelser om og deltagelseshistorikker med, at denne samarbejdsform har bidraget til at udvikle børns fællesskaber og håndtere problemstillinger i andre sammenhænge.

Undervejs i forløbet med FT udvikler de skole- og PPR-professionelle en udpegning af hinanden som barrierer i samarbejdet. PPR-konsulent Line knytter udfordringerne i samarbejdet til lærernes engagement i FT, mens læreren Stine beskriver PPR-konsulenterne som nogle, der *"stormede"* klasselokalet, men ikke bidrog til at håndtere problemstillingerne. Dette får den betydning, at hun oplever, at det bliver op til dem selv at håndtere de problemstillinger, som PPR var blevet kaldt ud på skolen for at bidrage med at løse. Fra de PPR-professionelles perspektiver udvikler lærerne modstand mod samarbejdet om FT, men jeg har samtidig vist, hvordan det fra de skoleprofessionelles perspektiver kan forstås som et ønske om at ville noget andet med samarbejdet. Denne viden og disse ønsker til samarbejdet bliver dog hverken bragt ind i samarbejdet af de skole- eller PPR-professionelle. I samarbejdet om forløbet bliver disse konfliktuelle perspektiver og individualiserede udpegninger således ikke udforsket eller inddraget i samarbejdet, selvom der løbende holdes flere møder mellem parterne undervejs. Ingen af parterne bringer de konfliktuelle perspektiver ind i samarbejdet, der ellers ville kunne nuancere de gensidige udpegninger med forståelser af, hvilke betingelser de forskellige parter har for at indgå i samarbejdet, og hvordan de forskellige parter historisk og aktuelt har forsøgt at håndtere forskellige og sammensatte problemstillinger i skolens hverdagsliv (se også Højholt & Kousholt, 2018b). I samarbejdet forstummes disse konfliktuelle perspektiver og individualiseringsudpegningsprocesser hvilket får den betydning, at forløbet i stedet vurderes på, om børnene hyggede sig, imens PPR's og skolens professionelle samarbejdede om interventionen FT. Til evalueringsmødet bliver det fremhævet af både lærerne og PPR-konsulenterne, at de oplever, at børnene har hygget sig med FT, og Stine fortæller, at *"børnene elsker, når der kommer nogen udefra og laver noget med dem"*. Til evalueringsmødet og til flere møder undervejs inddrages børnenes perspektiver på samarbejdet om forløbet med FT, men inddragelsen reduceres til at handle om, hvorvidt de har hygget sig, og deres perspektiver kobles således ikke til de konkrete og sammensatte problemstillinger i og omkring klassen. Problemstillinger som stadig er aktuelle, og som lærerne ikke ved, hvordan de kan håndtere fremadrettet, da samarbejdet afsluttes.

Håndteringer af tværkontekstuelle problemstillinger fra klasselokalet

Jeg har i kapitlet vist, hvordan PPR er en midlertidig hjælpepraksis i skolen hvilket betyder, at der skal skabes et samarbejde, der kan udvikle skolens praksisser på måder, så PPR efterfølgende kan trække sig ud, uden problemstillingerne fortsat er aktuelle, eller så de skoleprofessionelle har udviklet nye handlemuligheder til at arbejde med dem fremadrettet. Dette samarbejde bliver dog yderligere kompliceret af, at det ofte udvikles

i én kontekst, mens det skal virke på tværs af kontekster. I de konsultative samarbejdsformer udspiller samarbejdet sig ofte i et mødelokale, mens det skal have en betydning andre steder, hvilket jeg tidligere har beskrevet, at der har været flere udfordringer forbundet med. Den samme problematik lader til at være fulgt med i de praksisnære samarbejder. De praksisnære samarbejdsformer, jeg har fulgt, rettes mod børns fællesskaber og udfoldes i klasselokalerne, og de skal herfra håndtere problemstillinger, der ofte rækker ud over denne kontekst. I forløbet med FT samarbejder lærerne og PPR-konsulenterne om at håndtere børns konflikter, der primært beskrives at udfolde sig i frikvartererne, men som forsøges håndteret fra klasselokalet. Problemstillingerne bliver dog umiddelbart ikke håndteret, da læreren Stine fortæller, at de stadig er aktuelle, efter at samarbejdet er stoppet, og da lærerne stadig ikke ved, hvordan de skal håndtere dem fremadrettet. At håndtere problemstillinger i et klasselokale, som rækker ud over denne kontekst, er ligeledes en problemstilling, som lærerne har svært ved at overskride, da deres forsøg på at udvikle børnenes fællesskaber, ved fx udsagnslegen, ligeledes foregår fra klasselokalet, men som de tilsyneladende heller ikke lykkedes med, da PPR ender med at blive kaldt ind for at støtte dem i dette arbejde. Samarbejdet mellem skolen og PPR lader således til stadig at være udfordret i forhold til problematikkerne omkring, at samarbejdet skal virke på tværs af kontekster. Dette er dog samtidig indvævet i en grundproblematik i skolen, hvor professionelles arbejde med børn primært foregår i klasserne, mens børnenes deltagelse i hverdagsliv foregår på tværs af både undervisning og frikvarterer, men også SFO'en, hjemmet og fritidsaktiviteter. Dette får den betydning, at professionelle skal håndtere problemstillinger et sted, mens børnene og deres problemstillinger udvikles på tværs af steder i og omkring skolens praksisser (se også Holm Poulsen, 2017; Testmann, 2018). Det bliver samtidig fremhævet som en central del af de praksisnære samarbejdsformer, at de netop skal flyttes ud i klasselokalet. Ud fra mine analyser af *praksisnærhed* og de praksisnære samarbejdsformer kan det udledes, at PPR's arbejde med *praksisnærhed* er flertydigt og rettet mod flere parter og praksisser, og dette arbejde er dermed ikke knyttet til en særlig lokalitet som klasselokalet. Som jeg har vist gennem analyserne, må *praksisnærhed* udvikles i forhold til de fælles sager, der samarbejdes om, og som både kan være rettet mod klasselokalet, frikvarterer, SFO'en, skolelederen eller visitationsudvalget.

PPR som eksperter på komplekse og tværkontekstuelle problemstillinger?

Som det fremgår af mine analyser af forløbet med FT, får samarbejdet mellem skolen og PPR umiddelbart ikke greb om praksis' komplekse og interne relationer, problemstillingernes sociale og tværkontekstuelle udviklingshistorie, og de forskellige parter deltagelsehistorikker med at håndtere disse problemstillinger, der går på tværs af steder og forvaltningsmæssige organiseringer. Jeg har gennem analyserne vist, hvordan det forventes, at PPR indtager en ekspertposition i samarbejdet, og hvordan PPR aktivt forsøger at udvide disse forståelser ved at organisere samarbejdet på nye måder og italesætte overfor de skoleprofessionelle, at de ikke længere er eksperter. På samme tid lader PPR's ekspertrolle til at blive reproduceret, når de

medbringer FT eller co-teaching i klasserne, og samarbejdet udfoldes efter på forhånd definerede rammer, og hvad man "kan" og "ikke kan" i samarbejdet. Hvor PPR-professionelle historisk har været eksperter på tests og organiseringer af konsultativt samarbejde og refleksionsprocesser, bliver de i stedet eksperter på FT, co-teaching og andre interventioner rettet mod børns fællesskaber. I kapitel 9 diskuterer jeg PPR's historiske ekspertrolle, hvordan de praksisnære samarbejdsformer stiller nye krav til samarbejdet, og hvordan vi kan forstå skole- og PPR-professionelles roller heri.

Subjekt- og kontekstløse fællesskaber?

Af mine analyser af forløbet med FT udleder jeg, at der i samarbejdet er udviklet en særlig forståelse af fællesskaber, der er institutionelt rammesat i form af klasseinddelinger, og hvor problemstillinger i fællesskaber forsøges håndteret med en standard, der i udførelsen ender med at afgrænse fællesskaber blandt børn til klasselokalet, frikvarterer og overgange imellem disse to steder. Gennem kapitlet har jeg vist, hvordan denne forståelse af fællesskaber, og mulighederne for at udvikle dem, er knyttet til de professionelles betingelser for samarbejde. I dette forløb får denne teoretisering af børns fællesskaber dog den betydning, at det på flere måder foregår løsrevet fra skolens hverdagsliv, hvor problemstillinger er forbundet gennem manges deltagelse og har en social udviklingshistorie, hvor mange parter, som fx lærere, forældre, skoleledere og børn har en deltagelsehistorik med på forskellige måder at have bidraget til at udvikle og håndtere dem. En central ambition i de praksisnære samarbejdsformer er at reducere omfanget af mødeaktiviteter og i stedet bruge PPR's ressourcer i klasselokalerne sammen med de skoleprofessionelle. I samarbejdet om FT bliver der dog stadig afholdt mange møder, og til disse møder rettes fokus på at planlægge og uddanne de skoleprofessionelle i den standard og det fællesskab, samarbejdet er rammesat omkring. Dette lader til at få den betydning, at viden udviklet fra skolens hverdagsliv, hvor mange parter netop deltager i udviklingen og håndteringen af praksis og problemstillinger i skolen, ikke bliver givet den samme opmærksomhed. Lærerne beskriver flere gange under forløbet udfordringer knyttet til at støtte en enkelt drengs deltagelse i klassens fællesskaber, og flere af skuespillene i FT tager netop afsæt i konflikter, hvor han er involveret. Denne drengs og de andre børns deltagelse i klassens fællesskaber bliver kun i meget lille grad en del af samarbejdet. Som læreren Stine beskriver det, oplever hun, at skuespillene i FT blev så anonyme, at "*ingen vidste, hvad der foregik*".

Jeg har gennem analyserne vist, hvordan de mange parters betingelser og begrundelser for at deltage i at håndtere problemstillingerne i og omkring denne 3.-klasse ikke bliver en central del af samarbejdet. Jeg vil derfor rejse spørgsmålet, om fællesskaberne dermed bliver *subjekt- og kontekstløse*, når problemstillings sociale og tværkontekstuelle udviklingshistorie, samt børns, professionelles og forældres deltagelsehistorikker og begrundelser for deltagelse på tværs af steder ikke inddrages i samarbejdet om at udvikle børns fællesskaber, som alle disse parter netop bidrager til at udvikle. Det kan se ud til, at de enkelte

børn forsvinder ud af syne i bestræbelserne på at arbejde med børns fællesskaber, ligesom de problemstillinger, som over tid er udviklet gennem mange parters konflikter synes at blive reduceret til at kunne løses uden dem, det handler om, og som har været en del af udviklingen.

Kapitel 9 - Diskussion - Den praksisnære vending og udforskende samarbejdspraksisser

Introduktion

I afhandlingen udforsker jeg betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR, og hvordan de praksisnære samarbejder kan begribes som et forsøg på at håndtere historiske individualiseringsproblematikker ved at rette fokus mod børns fællesskaber og i højere grad flytte samarbejdet ud i klasselokalerne. Gennem afhandlingens analyser har jeg udforsket, hvilke betingelser der synes at have bidraget til det, der kan defineres som en *praksisnær vending* i skolepsykologien i samarbejdet mellem skolen og PPR, men også bredere set i skolen, i forvaltninger og i kommunal- og landspolitiske initiativer og strategier synes der at være udviklet tendenser til, at hjælpepraksisser skal udvikles og flyttes tættere på børns og unges hverdagsliv i skolens praksisser. I dette kapitel forbindes afhandlingens forskellige analysedele og pointer, og jeg vil diskutere, hvordan den kan bidrage teoretisk og i praksis til at forstå bevægelserne mod mere praksisnære samarbejdsformer og professionelles betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR.

Dette kapitel er inddelt i 5 temaer. I det *første* tema diskuteres den praksisnære vending i skolepsykologien, hvor samarbejdet mellem skolen og PPR flyttes ud i klasselokalerne og i højere grad rettes mod børns fællesskaber. I dette tema diskuteres det, hvordan disse tendenser kan begribes som en vending, der er udviklet for at håndtere historiske problemstillinger i samarbejdet mellem skolen og PPR, men samtidig hvordan der flere steder arbejdes med at etablere og flytte hjælpepraksisser tættere på børns hverdagsliv i skolen og mod i højere grad at arbejde med udviklingen af børns fællesskaber. Under dette tema vil jeg diskutere, hvordan praksisnærhed og praksisnære samarbejdsformer dermed ikke kun er forbeholdt samarbejdet mellem skolen og PPR, men i stedet synes at være tendenser, der skal bidrage til at håndtere flere problemstillinger knyttet til vores måder at organisere velfærdsprofessionelles arbejde med komplekse problemstillinger.

I det *andet tema* diskuteres jeg de tendenser, jeg har vist i afhandlingen til, at tværprofessionelt samarbejde mellem skolen og PPR ofte bliver standardbaseret, og hvordan arbejdet med standarder ikke kun er forbeholdt samarbejdet mellem skolen og PPR, men at det ligeledes er en bredere tendens i velfærdsprofessionelles arbejde. Det andet tema indledes med et genbesøg i mit empiriske materiale, hvor jeg på tværs af de forløb, jeg har fulgt, kort vil analysere de PPR-professionelles forståelser af og begrundelser for at inddrage standardbaserede organiseringer i samarbejdet rettet mod børns fællesskaber. Herefter diskuteres jeg, hvordan arbejdet med standarder kan knyttes til samfundets udvikling og bevægelser mod at evidensbasere velfærdsprofessionelles arbejde, og hvilke betydninger forskningen har fremhævet, at arbejdet med standarder kan få for professionelles faglige skøn.

I det *tredje tema* diskuterer jeg de praksisnære samarbejdsformers rettethed mod børns fællesskaber. I de praksisnære samarbejdsformer er det en central ambition at forskyde fokuset til børns fællesskaber som et led i at overskride historiske individualiseringsproblematikker i skolepsykologien. I dette tema diskuterer jeg, hvordan det store fokus på børns fællesskaber ligeledes kan forstås som bredere tendenser i velfærdsprofessionelles arbejde. Derudover diskuterer jeg med udgangspunkt i afhandlingens empiriske analyser, om det store fokus på børns fællesskaber – og de implicite teoretiske forståelser af fællesskabsbegrebet, der er i spil – kan bidrage til et fællesskabsbegreb, hvori der ingen subjekter er.

I det *fjerde tema* diskuteres det, hvordan der i forskningsfeltet synes at være udviklet en dualisme mellem, at PPR's arbejde enten er baseret på standarder eller på deres udforskende tilgange til skolens praksisser. I dette tema præsenterer jeg en kritisk psykologisk teoretisk forståelse af standarder, der bygger på, at standarder er en immanent del af subjektets deltagelse i praksisser. Med dette afsæt vil jeg diskutere, hvilke muligheder og dilemmaer der er knyttet til standardbaserede organiseringer af samarbejde, og hvordan de i højere grad kan udvikles ind i de konkrete praksisser og problemstillinger, de skal virke ind i. I dette tema vil jeg ligeledes diskutere, hvordan vi kan forstå skole- og PPR-professionelles fagligheder knyttet til de praksisnære samarbejder og arbejdet med at udvikle kontekstuelle forståelser og håndteringer af problemstillinger i skolen. Som afslutning på dette tema præsenterer jeg mit bud på, hvordan samarbejdet som et led i disse bestræbelser kan udvikles mod at etablere *udforskende samarbejdspraksisser*, hvor PPR ikke længere er eksperter i samarbejdet, men ekspertise i stedet begribes som distribueret mellem forskellige parter deltagelse i og på tværs af praksisser.

Det femte tema tager udgangspunkt i mit metodiske greb med *at træde ind og ud* af forskellige professionelles perspektiver på de samme samarbejdsforløb. Under dette tema vil jeg diskutere dette metodiske greb, hvordan det har bidraget til at udvikle viden, og hvilke perspektiver jeg ikke har formået at inddrage i mine udforskninger af de forskellige forløb. Under dette tema genbesøger jeg min kritik af forskningsfeltet for ikke at inddrage børnenes perspektiver i forskning i samarbejdet mellem skole- og PPR-professionelle. Her vil jeg diskutere, om jeg, med mit store fokus på samarbejde mellem professionelle, er havnet i den samme 'fælde' som forskningsfeltet ved ikke at inddrage perspektiverne fra dem, som samarbejdet (også) skal gøre noget for. Jeg vil i dette tema derudover diskutere, hvordan dette metodiske greb er et forskningsmæssigt bidrag, som kan inddrages i andre sammenhænge til at udvikle viden om forskellige subjektets betingelser og begrundelser for at tage del i sociale praksisser, som de gør.

Tema 1 – Den praksisnære vending som almen problemstilling

Jeg har i mine analyser af skolepsykologiens udvikling vist, hvordan de praksisnære samarbejdsformer mellem skolen og PPR er begrundet i den historiske udvikling, hvor det løbende er blevet diskuteret, hvordan individualiseringsproblematikker kan overskrides. I kapitlet 4 illustreres det, hvordan ambitioner om at udvikle kontekstuelle forståelser og håndteringer af problemstillinger i skolen har drevet denne udvikling, hvilket har bidraget til, at samarbejdet mellem skolen og PPR i dag flere steder forsøges flyttet tættere på børns og unges hverdagsliv i skolen, og hvor samarbejdet i højere grad rettes mod børns fællesskaber. I den kommunale praksisanalyse i kapitel 6 har jeg vist, hvordan ambitioner om praksisnærhed og at flytte hjælpepraksisser tættere på skolens hverdagsliv og mod børns fællesskaber ikke kun er en ambition hos PPR, men at det er en central del af kommunens børne- og ungestrategi. Dette har medført flere forvaltningsmæssige initiativer som fx forebyggende forløb rettet mod børns fællesskaber, som både PPR og skoleforvaltningerne på forskellige måder byder ind i. Derudover har socialrådgivere fået en mere fremskudt funktion, så de ligeledes kommer tættere på skolens hverdagsliv, ligesom skolernes PLC'er skal tilføres flere ressourcer og kompetencer. Jeg har i mine analyser således vist, hvordan der mange steder i kommunen forsøges at etablere og udvikle praksisnære hjælpepraksisser, og i det følgende vil jeg koble denne udvikling til bredere tendenser på tværs af kommuner.

Jeg har i forbindelse med arbejdet med afhandlingen udviklet en opmærksomhed mod kommunale organiseringer og strategier inden for børne- og ungeområdet, og hvilke betydninger disse får for samarbejdet mellem skolen og PPR. Dette har medført, at jeg har læst mange kommunale strategier for arbejdet med inklusion, og at jeg har diskuteret forskellige strategier og deres betydninger med professionelle fra forskellige kommuner. I dette udforskende arbejde har det overrasket mig, hvor enslydende kommunale strategier er, og hvor ofte begreber om *deltagelse* og *fællesskaber* fremhæves som centrale aspekter af de professionelles arbejde med børn og unge. Her ekspliciteres det ofte, hvordan arbejdet med inklusion i højere grad skal rettes mod børns fællesskaber i de almene miljøer fremfor et fokus på enkeltbørn. Dette arbejde håndteres på mange forskellige måder på tværs af kommuner. Nogle kommuner reorganiserer deres forvaltninger, så PPR-enheder fx sammenflettes med skoleforvaltninger eller familieafdelinger i jagten på at udvikle sammenhængende indsatser tæt på børns, unges og familiers hverdagsliv, så hjælpepraksisser hurtigt kan iværksættes samt håndteres forebyggende, når problemstillinger opstår. Det er ligeledes på baggrund af disse reorganiseringer, at PPR nogle gange oplever navneskift, så de ikke længere kaldes Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, men i stedet får andre betegnelser. Andre kommuner ændrer ikke bare forvaltningers organiseringer, men de eksperimenter også med at udvikle skoleområdets historiske opdelinger i almen- og specialpædagogiske institutioner, så langt de fleste af en kommunes børn i stedet går i de almene skoler, og så ressourcer flyttes og bruges på at arbejde med at

udvikle almenmiljøerne, lokale ressourcecentre og børnefællesskaberne her (se fx Folkeskolen.dk, 2023). På tværs af kommuner arbejdes der i disse år ligeledes med at etablere NEST-inspirerede organiseringer for at udvikle hybrider mellem almen- og specialområdet, hvor fokuset i højere grad rettes mod at arbejde med skolens organiseringer og fællesskaber (Kromann et al., 2022). Andre steder har skoler ud fra bestræbelser om praksisnærhed og at udvikle tidlige og forebyggende indsatser mod børns mistrivsel ansat psykologer, så de hurtigt kan kaldes ud til at arbejde med *"trivsel i klasserne og på gangene"* (Skolemonitor.dk, 2023). Vendes blikket mod landspolitik ses der også bevægelser mod, at der efterspørges mere praksisnære samarbejdsformer i skolen. Regeringen har for nyligt fremlagt et nyt folkeskoleudspil, der skal *"styrke kvaliteten i folkeskolen"*, og her beskrives PPR's rolle i skolen. Af udspillet fremgår det eksempelvis, at PPR's ressourcer skal *"tættere på eleverne i klasselokalet i stedet for i forvaltningerne"* (Regeringen, 2023). En lignende pointe kan udledes af en reformkommission, der tidligere i år udgav deres anbefalinger til skolens udvikling, hvor det bl.a. beskrives, at PPR i højere grad skal arbejde i de almene miljøer med at *"rådgive og vejlede lærere og øvrigt pædagogisk personale om, hvordan de kan understøtte børnefællesskaber og læringsmiljøet"* (Reformkommissionen, 2023).

Med afsæt i afhandlingens analyser af samarbejdet mellem skolen og PPR og i ovenstående præsentation af bredere bevægelser indenfor skoleområdet, vil jeg argumentere for, at der er udviklet en praksisnær vending. Den praksisnære vending er ikke kun forbeholdt det skolepsykologiske felt, men det må også forstås som bredere tendenser i vores måder at organisere skolen og de forskellige hjælpepraksisser, der er eller skal etableres. Praksisnærhed og bestræbelserne om i højere grad at arbejde med børns fællesskaber kan således betragtes som almene problemstillinger, og derfor er afhandlingens pointer også relevante i andre sammenhænge og for andre hjælpepraksisser, der skal flyttes tættere på børns og unges hverdagsliv i skolen. Der lader således til på tværs af disse steder at være udviklet forståelser af, at forskellige hjælpepraksisser skal tættere på hverdagslivet i skolen for at blive relevante, og der eksperimenteres i disse år mange steder med dette. Arbejdet med at udvikle praksisnære hjælpepraksisser medfører mange problemstillinger, og både lokalt på skolerne, i kommunale forvaltninger, på regionalt niveau som i psykiatrien eller den nationale videns- og specialrådgivningsorganisation (VISO) samt landspolitisk og ministerielt arbejdes der med at udvikle retninger og betingelser for dette arbejde. Hvordan det gøres – og betydningerne af dette arbejde - mangler vi stadig mere viden om. Denne afhandling er et bidrag til at vise, hvordan den praksisnære vending, dens bestræbelser og betingelser for at udføre dette arbejde ser ud fra forskellige perspektiver i praksis, hvilke historiske problemstillinger der henholdsvis overskrides eller reproduceres, samt hvilke nye der opstår, når professionelt samarbejde flyttes tættere på skolen og i højere grad rettes mod børns fællesskaber. Dette uddybes og diskuteres i forskellige temaer i de følgende afsnit.

Tema 2 - Standarder som greb om praksis

Introduktion

I analyserne af skolepsykologiens udvikling har jeg vist, hvordan der er et stort fokus på at udvikle modeller og procedurer for samarbejdet mellem skolen og PPR. I analyserne af mit empiriske arbejde har jeg ligeledes vist, hvordan denne måde at organisere samarbejdet mellem skolen og PPR synes at være fulgt med i de praksisnære samarbejdsformer. I dette kapitel vil jeg diskutere den tilsyneladende udbredte tendens til, at samarbejdet baseres på modeller, metoder og på forhånd definerede procedurer. Dette vil jeg gøre ved at begribe modeller, metoder og procedurer som *standarder* forstået som subjekters subjektive og fælles akkumuleringer af viden og erfaringer, der er udviklet på tværs af praksisser. I kapitlet vil jeg vise, hvordan dette greb kan bidrage til, at de historiske problemstillinger med at overføre og ensrette standarder på tværs af praksisser i stedet kan blive til spørgsmål om, hvordan standarder som en del af samarbejdet kan udvikles ind i de praksisser og i forhold til de problemstillinger, de skal bidrage til at håndtere. I det følgende vil jeg således diskutere standarder i professionelles (sam)arbejde, og hvordan denne udbredte inddragelse - og problemstillinger herved - rejser nye spørgsmål til samarbejdet mellem skolen og PPR, til professionelles faglighed, og hvordan samarbejdet kan udvikles i mere udforskende retninger.

Standardbaseret samarbejde udfoldes ikke kun mellem skolen og PPR, men det taler ind i bredere bevægelser i skoler, i daginstitutioner og mere generelt i vores samfund. Der er forsket en del i standardbaseret arbejde hos lærere og pædagoger, og dette vil jeg inddrage i forhold til samarbejdet mellem skolen og PPR, da det ser ud til at være nogle af de samme problemstillinger, der er på spil. Denne bevægelse er blandt andet blevet beskrevet som en *programinvasion* i læreres og pædagogers arbejde på skoler og i dagtilbud (Pettersvold & Østrem, 2019a; Østrem, 2010, p. 40). Som vist i afhandlingens analyser arbejder PPR-enheden på flere måder med "at dekonstruere" det historiske individfokus, som en PPR-konsulent formulerer det, og dette gøres ved at flytte samarbejdet ud i klasselokalerne og i højere grad rette fokus mod børns fællesskaber. I de forløb, jeg har fulgt i mit empiriske arbejde, bliver denne form for samarbejde udfoldet ved inddragelsen af forskellige standarder, der skal bidrage med at løse problemstillinger i skolen. Jeg har i analyserne vist, hvordan der er flere problemstillinger knyttet til denne måde at organisere samarbejdet, der udfoldes ved, at på forhånd definerede rammer og procedurer bliver styrende for de professionelles deltagelse i det. Jeg har i kapitel 7 og 8 analyseret samarbejdsforløb, der er rammesat ud fra interventionerne co-teaching og FT, og som jeg vil vise i de kommende afsnit, illustrerer analyserne mere almene problemstillinger knyttet til inddragelse af standarder i professionelles (sam)arbejde. Som beskrevet i afhandlingens metodekapitel, har jeg fulgt flere andre forløb, der ikke direkte er inddraget i analyserne, og disse har alle været rammesat ud fra på forhånd definerede standarder. Faktisk har jeg i mit empiriske arbejde kun observeret eller hørt skole- og PPR-professionelle beskrive forskellige praksisnære samarbejdsforløb, der tager udgangspunkt i disse

standardbaserede organiseringer af samarbejde. Dette gælder ikke kun de forløb, PPR-lederen og de PPR-professionelle indledningsvist præsenterede mig for, men det gælder også de forløb, der løbende er udviklet på baggrund af skolelederes eller skoleprofessionelles henvendelser med aktuelle og akutte problemstillinger. I mit empiriske arbejde er jeg stødt på standarder som co-teaching, KIK-forløbet, forumteater, Diamantforløb, De Utrolige År, angstprogrammer, læringsmiljøanalyser og mellemformen "kassen". I kommunen, men også i flere andre, jeg har været i kontakt med i løbet af mit arbejde med afhandlingen, lader særligt co-teaching til at være en standard, der bruges mange ressourcer på at brede ud i skolen og ofte inddrages PPR i dette arbejde. Jeg har endnu ikke talt med nogen PPR-enheder, der ikke på en eller anden måde er inspireret af eller arbejder med co-teaching på skolerne. Hvis blikket vendes mod forskellige offentlige og private videreuddannelses- og kursusudbydere samt konsulentydelse, lader co-teaching da også til at være en udbredt og efterspurgt måde at organisere samarbejde mellem forskellige professionelle i skolen. At de praksisnære samarbejdsformer udvikles med afsæt i standarder, har jeg undervejs drøftet med både skole- og PPR-professionelle. En dag stopper en PPR-konsulent mig på gangen på en skole og fortæller, at de i deres PPR-team har tænkt over og snakket om vores drøftelser om tendenserne til at standardbasere samarbejdet. PPR-konsulenten fortæller, at de i et forløb, de skal til at starte op i udskolingen, har besluttet at observere flere dage på skolerne, end de plejer i både undervisning og frikvarterer over den næste måned, og at de først herefter vil beslutte, hvilken standard samarbejdet skal tage udgangspunkt i. Dette eksempel illustrerer, hvordan fokuset på at basere samarbejde på standarder tilsyneladende er temmelig rodfæstet i de professionelles forståelser og i hjælpepraksisserne omkring skolen. Jeg har gennem mit empiriske arbejde på tværs af forløb udforsket de PPR-professionelles begrundelser for at standardbasere samarbejdet med skolens professionelle. En del af dette har ikke fundet vej til analysekapitlerne grundet deres opbygning omkring enkelte forløb, og derfor vil jeg i stedet kort genbesøge min empiri. Inden jeg vender blikket mod empirien, vil jeg kort definere standardbaseret samarbejde.

Standardbaseret samarbejde – et bud på en bred definition

Inden jeg udfolder forskellige diskussioner knyttet til standardbaseret samarbejde, vil jeg kort beskrive, hvordan jeg definerer standardbaseret (sam)arbejde i skolen, der i forskningslitteraturen er beskrevet med forskellige termer som *programmer*, *koncepter*, *manualbaserede metoder*, *kontekstuafhængige løsninger* og *evidensbaserede interventioner* (Pettersvold & Østrem, 2019b; Aabro, 2019). I afhandlingen er jeg inspireret af Reóls definition af koncepter i pædagogisk arbejde:

"Et koncept er ifølge ordbogen 'en grundlæggende idé eller plan for et produkt'. Pædagogiske koncepter kan sammenlignes med pædagogiske opskrifter, f.eks. på et godt læringsmiljø, klassekultur o.l. Pædagogiske koncepter er ofte baseret på et eklektisk vidensgrundlag, og deres fortalere betoner typisk, at de er forskningsbaserede og har evidensbaseret grundlag [...] Koncepter er kendetegnet ved et intentionelt aspekt:

De virker. Eller rettere: De lover effekt under forudsætningen af, at teknikker og metoder forfølges loyalt [...] og de bevæger sig i et krydsfelt mellem private og offentlige aktører” (Réol, 2022)

Réol bruger termen *koncept*, men jeg bruger i stedet *standarder* om den samme betydning, da *concept* oversat til engelsk henviser til et teoretisk begreb, som jeg ikke ønsker forveksling med. I stedet anvendes termen *standarder* om samarbejde mellem professionelle i skolen, der er rammesat ud fra nogle på forhånd definerede arbejdsgange og procedure, og som undervejs bliver styrende for, hvordan samarbejdet udfoldes. Senere i kapitlet vil jeg videreudfolde min teoretiske forståelse af standarder, og hvordan den kan bidrage med udvidede forståelser af, hvordan de kan udvikles i de praksisser, de skal bidrage ind i.

Et genbesøg i empirien

I mine interviews med de PPR-professionelle spørger jeg ind til deres oplevelser af og begrundelser for, at samarbejdet om børns fællesskaber tager udgangspunkt i standardbaserede organiseringer af samarbejdet. PPR-konsulenten Hanne svarer indledningsvist til min overraskelse, at *”vi har ingen faste koncepter i PPR. Vi har kun det, de beder os om”*. Ifølge Hanne arbejder de således ikke med faste standarder. Hanne fortæller herefter om, hvordan visitationsudvalget i forbindelse med udviklingen af KIK-forløbet oprindeligt havde foreslået PPR, at kommunen kunne købe et allerede etableret forløb fra en ekstern og privat kursusudbyder, hvor der medfulgte både metodebøger og manualer. Dette blev afvist af både PPR-lederen og PPR-konsulenterne i projektgruppen med begrundelse om, at hverken PPR’s eller skolens professionelle ville få nogen indflydelse på samarbejdets udfoldelse. Ifølge Hanne skal samarbejdet med skolens professionelle være fleksibelt, men der er samtidig et ønske om, at det skal udvikles ud fra nogle faste rammer og retningslinjer. Det forøgede fokus på at arbejde med børns fællesskaber omtaler de PPR-professionelle som en stor udfordring, som de i denne kommune eksperimenterer med og bruger mange ressourcer på at udvikle i disse år. Dette er både KIK-forløbet og FT eksempler på, og som jeg vil vise i det følgende, får denne udvikling betydning for PPR-konsulenternes professionsforståelse, der ifølge flere af dem er forbundet med professionel usikkerhed i de praksisnære samarbejdsformer. Denne usikkerhed forsøges dog håndteret ved inddragelse af standarder i samarbejdet, hvilket begrundes af PPR-konsulenten Hanne på følgende måde:

”Så det skaber jo også for os i PPR noget tryghed ved at sige, at det er det, vi går ud og gør. I KIK-forløbet har vi bøvlet med, skal vi kalde det co-teaching, det gjorde vi i pilotprojektet, eller skal vi kalde det aktionslæring? Vi vil så gerne kalde det noget, men de var begge metoder og rammer, og det var begrænsende for det, vi gerne ville lykkedes med, og der synes jeg, der kommer dilemmaet, der hedder, jamen hvad så når vi ingenting har? Hvad kan vi så, og hvordan argumenterer vi så for det, vi gør? Skal vi vælge en metode? Fordi så kan vi argumentere for, det er det, vi arbejder ind i. Det er et kæmpe dilemma”

(Hanne, PPR-konsulent)

Af citatet udleder jeg, at standarder inddrages i samarbejdet som en måde at håndtere professionel usikkerhed på og for at udvikle en ny form for samarbejde med skolens professionelle, hvor PPR i højere grad skal være i klasselokalerne. Som Hanne udtrykker det, bidrager det med tryghed at sige til de skoleprofessionelle, at samarbejdet organiseres efter disse særlige rammer som fx co-teaching eller aktionslæring (se også Gunnarsson, 2018). En lignende pointe fremhæves hos PPR-konsulenten Line:

”Det afspejler jo også, hvem vi er i PPR. Er vi sådan nogle løse kanoner, der bare sådan, jamen så tager vi den lidt på gefühl, og så finder vi ud af sammen med dem, hvad der virker, eller er der nogen af dem, som måske er en lille bitte smule mere struktureret og siger ’aarg, der skal være en eller anden ramme indenfor, hvordan vi er sammen om opgaverne’... det jo det, der clasher, lige nu kan man sige”

(Line, PPR-konsulent)

Line oplever et *”clash”* mellem, at de PPR-professionelle på den ene side ønsker at gå åbent til samarbejdet med skolens professionelle, med hvad der kan karakteriseres som et ønske om kontekstsensitivitet og fleksibilitet, men på samme tid ønsker de, at samarbejdet skal have en eller anden form for ramme. Som jeg har vist gennem afhandlingens empiriske analyser, er der flere udfordringer forbundet med at udvikle en fleksibel og kontekstsensitiv ramme for samarbejdet.

Undervejs i mit empiriske arbejde har jeg udviklet en opmærksomhed mod standardbaseret samarbejde mellem skolen og PPR, og dette har jeg også spurgt skolens professionelle ind til, hvordan de oplever. I et interview med pædagogen Kasper spørger jeg således ind til hans oplevelser af KIK-forløbet, og hvilke betydninger det har fået, at forløbet har indeholdt på forhånd definerede rammer for samarbejdet i form af blandt andet manualer, projekt- og procedurebeskrivelser. Kasper svarer:

”De [PPR] kommer med en vare, og så kan det ikke hjælpe noget, at man sidder og laver... man bliver nødt til at smage på mælken. Hvad er det, der er der? Kan det være, der skal sættes noget til, skal der mere fedt i eller mere kakao i eller... altså og det er jo så det, vi har gjort hen ad vejen, altså det er jo det, der hedder et samarbejde”

(Kasper, pædagog)

Som det fremgår af uddraget fra interviewet, forstås det at smage på varen – eller at afprøve standarden – som en del af samarbejdet med PPR, og standarder forstås således ikke i udgangspunktet som problematiske. I stedet fremhæver Kasper fleksibilitet og de skoleprofessionelles muligheder for at bidrage som værende vigtige i samarbejdet. Forholdet mellem standarder som faste procedurer over for fleksibilitet i samarbejdet vender jeg tilbage til senere i kapitlet.

Standarder som samfundsmæssig tendens

Kritikken af standardbaseret professionelt arbejde i skolen er fremhævet flere steder. Ifølge flere forskere er standarder vældig udbredte, hvilket er blevet beskrevet som udviklingen af en '*programinvasion*' eller '*projektitis*' i professionelles arbejde i daginstitutioner og skoler (Englund & Englund, 2012; Pettersvold & Østrem, 2019a). Ifølge Englund et al. (2009) er det dog uklart, hvem der efterspørger disse standarder, og hvorfor de opleves som nødvendige. Ifølge Pettersvold og Østrem (2019a) bidrager skolepolitiske, forvaltningsmæssige og institutionelle organiseringer til, at standarderne ofte besluttet, finansieres og udvikles langt væk fra de steder og de professionelle, børn og unge, som de skal virke ind i og gøre noget for. I 2013 udgav tidsskriftet *Unge Pædagoger* temanummeret "*Pædagogiske færdigretter. Spise – Med hjem?*", der kritisk udforsker og problematiserer standardbaseret pædagogisk arbejde i skoler og daginstitutioner, hvis standarderne tænkes som pædagogiske færdigretter, som de professionelle blot skal udrulle i deres praksisser. I indledningen til temanummeret beskriver Dahlbæk et al. (2023) en udbredt standardbaseret af pædagogisk arbejde i skolen og kalder det ironisk, at vi i dag omtaler vores samfund som "*hyperkomplekst*", men på samme tid forsøger at håndtere komplekse problemstillinger ud fra en logik om, at de kan ordnes på forhånd ved udviklingen af forskellige standarder for professionelles arbejde. I temanummeret præsenteres og analyseres flere eksempler på, hvordan mange forskellige standarder i professionelles arbejde bliver set som løsninger på problemstillinger i praksis. Som eksempler, om end lidt forenklet gengivet her, analyseres *Positiv Adfærd i Læring & Samspil (PALS)* (Laurson, 2013) som en standard til håndtering af problemstillinger knyttet til børns adfærd i skolen og i undervisningen og LP-modellen (Wick, 2013) som en standard til at håndtere problemstillinger knyttet til professionelles analyse af egen praksis. Derudover analyseres *den varme stol*, som en standard til at håndtere problemstillinger i børns fællesskaber i skolen, og *Cooperative Learning* (Buchardt & Laurson, 2013) til at håndtere problemstillinger knyttet til udvikling af undervisningsaktiviteter og faglige gruppedynamikker i klasserummet. Hansen og Iskov (2013) beskriver ligeledes et dilemma knyttet til udviklingen og inddragelsen af standarder i professionelles arbejde i skolen, da det altid har været en del af professionelles arbejde at udvikle forståelser og begreber, der kan bruges på tværs af sammenhænge. Det nye er, at disse pædagogiske processer i højere grad udvikles som standarder af andre end de udøvende professionelle ud fra forståelser af, at disse processer kan planlægges, forstås og udvikles uafhængigt af de kontekster, de skal virke i. For de professionelle i skoler og dagtilbud, og som jeg har vist i afhandlingens forskellige analyser, får det den betydning, at deres rolle bliver at overføre standarderne til praksis. Hansen og Iskov (2013) knytter dilemmaet til udviklinger i vores samfund rettet mod en målingskultur med afsæt i New Public Management og ønsker om forøget styring og måling af den offentlige sektor på den ene side (se også Biesta, 2021), mens professionelles arbejde med pædagogik i skoler og daginstitutioner på den anden side flere steder fremhæves som værende komplekst, foranderligt og *urent*

(se også Rømer et al., 2012), som ikke kan adskilles fra dets *"indhold og forankring i kulturelle, etiske og politiske aspekter"* (Hansen & Iskov, 2013). Kristensen et al. (2022) beskriver en eskalering af standarder i læreres og pædagogers arbejde og fremhæver et lignende dilemma ved kritisk at stille spørgsmålet: *"Hvordan kan koncepter og diskurser være egnet for pædagogisk praksis, hvor alt er relativt – ikke absolut - og hvor ikke to børn eller to klasser er ens?"*. Dette spørgsmål vil jeg vende tilbage til, når jeg udfolder begrebet om udforskende samarbejdspraksisser senere i kapitlet, men det er inddraget her for at illustrere, hvordan der også er beskrevet problemstillinger knyttet til, at standarder forstås som nogle, der kan overføres uændrede på tværs af praksisser i læreres og pædagogers arbejde i skoler og daginstitutioner.

Ifølge Pettersvold og Østrem (2019a) samt Ottesen et al. (2013) er professionelles arbejde i skoler og børnehaver blevet en vare, der forhandles på markedsvilkår blandt private og offentlige aktører, hvilket stiller krav til de professionelle om at kunne vurdere, hvilke aspekter af standarderne der er fagligt underbyggede, og hvilke der i højere grad er begrundet i økonomiske og politiske interesser. De pædagogiske standarder kommer ifølge Dahlbæk et al. (2023) ud i institutionerne i, hvad de definerer som modebølger, der indledningsvist vinder popularitet og udfoldes mange steder i både obligatoriske og mere frivillige former, men hvor interessen efter nogle år ofte langsomt rinder ud, og nye opstår. Ifølge Laursen (2022) er standarder ikke kun forbeholdt professionelles arbejde i skolen, da det ligeledes er en bredere samfundstendens. Laursen sammenligner standarder i professionelles arbejde i skoler og daginstitutioner med tv-koncepter, der ofte holder i 10-15 år, men herefter mister sin interesse igen. Laursen sammenligner dem herudover med franchisevirksomheder som McDonald's, hvor der er et stort fokus på markedsføring, og hvor en stor del af de ansattes arbejde er procedurefastlagt ned til mindste detalje. Dahlbæk rejser ligeledes en kritik af nogle af standarderne for at markedsføre sig med *"urealistiske løfter om, hvor solidt forskningsmæssigt funderet, de er, og hvad de kan udrette"* (Dahlbæk et al., 2023), men som udbredes af private og offentlige aktører, og hvor certificeringer bliver brugt til at bekræfte deres berettigelse (Laursen, 2022; Réol, 2022).

Standarder begrundet i forsknings- og evidensbaseret

Standarder indgår ofte som led i bestræbelserne på at udvikle evidensbaserede praksisser i daginstitutioner og skoler samt i PPR's arbejde disse steder (Gravois, 2012; Pettersvold & Østrem, 2019b). Ifølge Dahlbæk (2023) er der inden for offentlige forvaltninger og institutioner udviklet logikker og fordringer om evidensbaseret, udvikling af *'viden der virker'* og at *'best practice'* skal styre professionelles arbejde i velfærdsstaten. Egelund (2011) har forsket i evidens i velfærdsprofessionelles arbejde, særligt inden for socialt arbejde, og hun beskriver, at evidens er blevet en *"begrebsmæssig magnet"*, der får betydning for, hvordan politik, forskning og praksis udvikles. Ifølge Egelund er der udviklet en *'accountability-kultur'* i Danmark, hvor flere kommuner, ministerier og styrelser efterspørger kvalitet gennem systematik og evidensbaseret arbejde. Som eksempel stiller nogle kommuner krav til, at deres velfærdsprofessionelles

arbejde kan effektdokumenteres, og der foretages derfor ofte effektmålinger af deres arbejde. Evidens bliver derfor både stillet som krav til og som begrundelse for politiske initiativer og nye organiseringer af samarbejdet mellem velfærdsprofessionelle. Ifølge Egelund er der dog inden for socialt arbejde med udsatte børn meget få studier, hvor det reelt kan hævdes, at indsatser virker, hvilket betyder, at *"et evidensbaseret socialt arbejde på dette felt i bedste fald er en fremtidsforestilling"* (Egelund, 2011, p. 40). Forsknings- og evidensbaserede standarder bliver ifølge Pettersvold og Østrem (2019a) ofte forstået som kontekstuaafhængige standarder, der enkelt kan overføres på tværs af sammenhænge. Flere har ligeledes rettet kritik mod forskningsbaserede standarder, da de, som forsker i dem og finder positive effekter ved dem, ofte selv er involverede i at udvikle og implementere dem (Ottesen et al., 2013; Pettersvold & Østrem, 2019a). Aabro har ligeledes forsket i standardbaserede organiseringer af professionelles arbejde, og han fremhæver med udgangspunkt i *de utrolige år*, at det bygger på uigennemsigtige generaliseringer, da denne standard fx hævder at være forskningsbaseret på *"psykologiske principper om, hvordan adfærd læres og ændres"*, men der opgives ingen referencer på denne påstand (Aabro, 2016, p. 159). Inddragelse af standarder begrundes således i ønsket om at evidensbasere og for efterfølgende at kunne trække erfaringer ud, så der kan sammenlignes på tværs af forskellige forløb. Der er dog tilsyneladende forskellige forståelser af evidens i velfærdsprofessionelles arbejde, og hvordan effekter og betydninger af disse standarder måles og vurderes (Haase, 2018; Krejsler, 2013; Aabro, 2019). Det kan derfor synes paradoksalt, at evidensbaseret samarbejde fremhæves som et pejlemærke i professionelles arbejde med standarder i skoler og daginstitutioner, når der tilsyneladende både er forskellige forståelser af, hvad det er, og hvordan det kan måles.

Ifølge Aabro bliver standarder i professionelles arbejde ofte fremhævet som evidensbaserede, men der er ofte tale om *"eksotiske"* anvendelser af begrebet, der bryder med traditionelle forståelser, *"hvor man ser evidens som et instrumentelt begreb, der beskriver tydelige eller indlysende sammenhænge mellem en etableret intervention og en registrerbar effekt af selvsamme intervention."* (Aabro, 2019). Aabro peger ligeledes på, at evidensbegrebet inddrages med flere forskellige betydninger. Aabro beskriver et intentionelt evidensbegreb, der inddrages til at betone forventningerne om, at den standard, der anvendes, vil komme til at virke, hvis den anvendes stringent, hvilket kan kobles til Egelund (2011), der i citatet ovenfor beskriver, at evidensbegrebet i nogle sammenhænge bliver til en *"fremtidsforestilling"*. Dette får i praksis den betydning, at hvis de professionelle stringent følger procedurer inden for en given intervention, vil problemstillingerne løse sig i praksis, hvilket kan kobles til mine analyser af forskningsfeltet, hvor jeg har vist, hvordan der er udviklet særlige begreber til at beskrive, hvor stringent der arbejdes med en standard i praksis. Derudover inddrages evidens ifølge Aabro som et *"oplevelsesbegreb"*, når professionelles erfaringer inddrages som argumenter for, at standarderne virker. I PPR-enheden er de også optagede af at

evidensbasere samarbejdet med skolens professionelle, og her kan der trækkes tråde til evidens som et oplevelsesbegreb, da evidens dermed kommer til at handle om at skabe stringens i arbejdet med standarderne, så erfaringer kan indsamles og sammenlignes på tværs. I den optik bliver evidens som oplevelsesbegreb dermed inddraget som argument for, at arbejdet med standarder virker. I mit empiriske arbejde oplever jeg i flere sammenhænge PPR italesætte overfor skolens professionelle, at "*der er evidens for*" FT og co-teaching, da "*vi ved, det virker*", uden at udtalelserne blive begrundet yderligere eller koblet til de PPR-professionelles deltagelseshistorik. Ifølge Aabro siger evidens forstået som et oplevelsesbegreb dog ikke nødvendigvis noget om sammenhænge mellem standarder og den faktiske effekt for de børn, den skal gøre noget for (Aabro, 2019).

Som det fremgår af det ovenstående, er der således flere forståelser af evidens, ligesom Egelund (2011) har peget på inden for socialt arbejde, at der er meget få studier, der reelt påviser, at indsatser virker, så lader evidensbegrebets magnetiske tiltrækning tilsyneladende til at være svær at undslippe. Ifølge Haase (2018) er der omkring det traditionelle evidensbegreb udviklet en oplevet uantastelighed, der får den betydning, at evidensbaserede standarder i politiske og forvaltningsmæssige beslutningsprocesser opleves at hvile på et sikkert fundament af viden, der dermed inddrages som argumenter for politiske beslutninger, der herfra skal udbredes og sive ned i skoler og daginstitutioner. Ifølge Haase er dette dominerende evidensbegreb dog begrænsende for de professionelles arbejde og muligheder heri, da de professionelles arbejde dermed bliver rammesat efter, hvilke standarder der indføres og eventuelt gøres obligatoriske. Den samme pointe er fremhævet hos Grimen (2009), der fremhæver, at de professionelles skøn inden for denne forståelse af evidens ofte reduceres til at blive '*synsninger*', som det gælder om at undgå eller begrænse. Det professionelle skøn bliver i denne optik dermed betragtet som noget personligt, subjektivt og ikke-evidens- eller forskningsbaseret (Pettersvold & Østrem, 2019a; Østrem, 2010). Ifølge Dreier (2011a) blev rationalerne om evidensbaserede praksisser netop udviklet på baggrund af en kritik af professionelles arbejde, der blev vurderet til i høj en grad at være baseret på holdninger. Ifølge Gravois (2012) er det gennem de sidste to årtier blevet diskuteret, hvordan professionelles arbejde i skolen kan gøres mere forsknings- og evidensbaseret. Ifølge Gravois mangler der ikke viden om evidensbaserede praksisser, men vi mangler stadig at acceptere, at "*education is a mediated profession*", hvor skoleprofessionelle skal mediere mellem børn – og deres adfærdsmæssige, sociale og emotionelle forudsætninger – og den forsknings- og evidensbaserede viden, der er udviklet om læring (Gravois, 2012, p. 86). Dette underbygges af Egelund (2011, p. 39), der beskriver, hvordan det store fokus på '*hvad der virker*' rettes mod at "*videnskabsfundere interventionerne, men ikke problembedømmelsen*" forstået som de konkrete problemstillinger og sammenhænge, de skal virke ind i. Forholdet mellem standardbaseret arbejde og det faglige skøn udfoldes yderligere i næste afsnit, men

det er inddraget her for at vise, hvordan standarder er vævet ind i diskussioner om evidens, kvalitet i professionelles arbejde og professionelles vurderinger heraf.

Standarder og det faglige skøn

Udviklingen mod i højere grad at standardbasere professionelles arbejde med problemstillinger i skolen har som beskrevet fået en del kritik, og særligt synes den at rette sig mod de professionelles faglige skøn, som standarder både kan begrænse og fastlåse. Ifølge Dahlbæk et al. (2023) viser disse logikker sig ved de mange forskellige standarder, som professionelle i deres arbejde skal implementere i praksis, som ofte kommer som *"manual-defineret pædagogisk adfærd"*, der er med til at udfordre de professionelles faglige skøn. Dette er af Laursen blevet beskrevet som, at det indskrænker *"de professionelles frihed og begrænser mangfoldigheden i måden at arbejde på til en deklareret og måske certificeret standardvare"* (Laursen, 2022). Kristensen et al. (2022) kalder den udbredte standardbaserings for en styringsteknologi og stiller videre det polemiske spørgsmål, om professionelle i skoler og daginstitutioner er ved at blive til robotter. Ifølge Hansen og Iskov (2013) kan standarder blive en udfordring i praksis, da de for de professionelle både kan opleves som et middel til professionalisering, der kan bidrage i deres arbejde, men det kan også opleves som en deprofessionalisering af det arbejde, der udfoldes i skolens hverdagsliv, da det forsøges styret et andet sted fra. Dette er af Pettersvold og Østrem (2019a) beskrevet som, at inddragelse af standarder kan begribes som et forsøg på at hjælpe professionelle med at håndtere problemer i et komplekst hverdagsliv, men som ofte ender med at undervurdere de professionelle, der bliver reduceret til at følge procedurer og krydse af på tjeklister. Dette dilemma er af Karnøe (2022) blevet beskrevet som, at standarder kan *"være smukke idealer, der clasher med hverdagens praksis"*.

Ifølge Holst (2013) kan standarder ligeledes blive problematiske, da det risikerer at fastlåse de professionelle i de problemforståelser og håndteringer, som de lægger op til. De professionelle kan således forblindes af standarder, når fokuset rettes mod, hvorvidt de handler i overensstemmelse med de retningslinjer, der på forhånd er defineret. Dette kan udfordre professionelles refleksioner, såsom om de er lykkedes med at håndtere de problemstillinger i skolens hverdagsliv, som standarderne er bragt ind for at løse. Dette kan kobles til mine analyser af forskningsfeltet, hvor jeg har beskrevet, hvordan begreber som *fidelity* og *integrity* er blevet udviklet for at analysere, om og hvordan professionelle er stringente i forhold til interventioners rammer og retningslinjer, men som ikke beskæftiger sig med, hvilke problemstillinger de er inddraget for at håndtere, og hvilke betingelser de forskellige professionelle har for at indgå i samarbejdet om at anvende standarder.

Der er således flere steder rettet stor kritik mod tendenserne til at standardbasere professionelles arbejde i daginstitutioner og skoler. Hedegaard-Sørensen (2022) skriver sig med artiklen *"Kan vi helt undgå de*

udskældte specialpædagogiske koncepter?" ind i debatten. I artiklen nuanceres kritikken af standarder, der ofte er rettet mod 'enten-eller-rationaler', hvor standarder begribes som modsætninger til professionelles skøn og vurderinger af praksisser og problemstillinger heri. Hedegaard-Sørensen beskriver med begrebet om *situeret professionalism*, hvordan skøn, vurderinger og justeringer af praksisser hele tiden er en del af professionelles arbejde – også når det tager udgangspunkt i standarder. Ifølge Hedegaard-Sørensen er standarder og professionelles faglige skøn derfor ikke så stor en modsætning i praksis, som det fremhæves andre steder i forskningslitteraturen. Standarder er en stor del af professionelles arbejde og deres faglighed, men bør ikke – og gør det heller ikke i hendes empiriske forskning – udelukke eller blokere for læreres faglige skøn (Hedegaard-Sørensen, 2022). Aabro (2016; 2017) har forsket i pædagogers arbejde med standarder i daginstitutioner, og han beskriver, hvordan de ikke blot *"siver rent ned"*, men at de kræver en situeret tilpasning. Ifølge Aabro er pædagoger hele tiden i færd med at udvikle og koble standarder til de praksisser, de skal virke ind i, og her får det professionelle skøn stor betydning for, om standarderne udvikles til at blive meningsfulde, og om de kommer til at bidrage. Det faglige skøn i forhold til standarderne beskrives som *"en faglig situeret evne til at modulere koncepterne når de ikke vurderes til at passe til praksis"*, hvilket ifølge Aabro ofte forekommer (Aabro et al., 2017, p. 52). Det bliver således pædagogernes professionelle skøn, der får standarder til at tilpasses de kontekster, de skal virke ind i. Dette formuleres af Aabro som, at de professionelles skøn gør standarder til et *"pædagogisk anvendeligt og veldefineret redskab – hvilket vil sige, at det transformerer sig fra en udefra kommende (og politisk initieret) systematik til en langt mere vedkommende pædagogisk metode"* (Aabro et al., 2017, p. 52).

Jeg har i afhandlingens analyser beskrevet, hvordan de praksisnære samarbejdsformer fra de PPR-professionelles perspektiver er forbundet med faglig usikkerhed. I samtaler med de PPR-professionelle beskriver de, at de oplever det som at *"komme tomhændet"* ud til samarbejdet med skolens professionelle, hvis de ikke *"medbringer"* en standard. Inddragelse af standarder bliver derfor et redskab til at håndtere denne usikkerhed. Udtrykket *"at komme tomhændet"* kan kobles til diskussioner om professionelles faglige skøn, der her kan forstås som, at PPR-professionelle implicit underkender deres faglige skøn og vurderinger, når samarbejdet flyttes ud i klasselokalerne og rettes mod børns fællesskaber. Aabro et al. (2017) beskriver et dilemma ved inddragelsen af standarder i pædagogers arbejde, da de er inddraget for at give de professionelle en sikkerhed i, at de møder børnene på fagligt underbyggede, kvalificerede og dokumenterede måder. Dette er dog samtidig med til at reproducere nye faglige usikkerheder i forhold til, om pædagogerne har fulgt standardernes faser og procedurer. Usikkerheden har altså fået et nyt ansigt, som i stedet er rettet mod, om standarderne følges efter deres egne forskrifter (se også Dreier, 2011b).

Pædagogisk Psykologiske færdigretter?

I mine analyser af forskningsfeltet har jeg vist, hvordan der historisk er udviklet standardiseringsproblematikker i forhold til, at PPR's arbejde i skolen på den ene side ofte er baseret på standarder, men samtidig er det kontinuerligt blevet efterspurgt, at PPR's arbejde kontekstualiseres til skolens hverdagsliv og de professionelle arbejder heri. I afhandlingens analysekapitler har jeg vist, hvordan standardbaseret samarbejde lader til at være dominerende på flere forskellige institutionelle niveauer på tværs af forvaltninger, PPR-enheden og skoler samt ude i klasserne. Derudover har jeg vist, hvordan standardbaserede organiseringer af samarbejdet som co-teaching og forumteater bliver værktøjer til at flytte samarbejdet ud i klasserummene og til at fokusere på børns fællesskaber. I analysekapitlerne har jeg illustreret, hvordan der ved disse standardbaserede organiseringer opstår flere udfordringer ved at få greb om problemstillinger i skolens tværkontekstuelle og komplekse forgreninger i og uden for skolens hverdagsliv, som mange parter er en del af. Ifølge Pettersvold og Østrem (2019a) er mange professionelle i skoler og børnehaver åbne overfor at inddrage standarder i deres arbejde, da de kan bidrage med handleanvisninger i et travlt hverdagsliv med ofte dårlige betingelser for, at de professionelle selv kan indgå i udviklingsprojekter rettet mod at udforske og udvikle praksisser og håndteringer af problemstillinger. I denne optik kan standarder i samarbejdet mellem skolen og PPR således begribes som (mere eller mindre) *pædagogisk psykologiske færdigretter*, som de professionelle kan inddrage i samarbejdet, når de ikke selv har mulighed for at udvikle dem. Pettersvold og Østrem (2019a) fremhæver dog samme sted, at standardbaseret arbejde af flere professionelle opleves som, at de bidrager med ekstra arbejdsopgaver i et forvejen presset hverdagsliv. For at blive i analogien kan disse færdigretter dermed blive en ekstra ret, som de professionelle hverken har bestilt eller har appetit til at indtage. Ifølge Kristensen et al. (2022) lover standarderne "*gode løsninger og faste retningslinjer for de udfordringer, som måtte opstå i den pædagogiske verden*", hvilket for mig rejser det spørgsmål, hvad vi kan udlede om standardbaseret samarbejde, når de gode løsninger umiddelbart ikke bidrager med at håndtere de problemstillinger i skolen, de er bragt ind for at løse, som jeg har vist i forløbet med FT. Det kan derfor synes nærliggende, ud fra mine analyser, at drage en konklusion, der peger i retning af, at den aktuelle udbredelse og implementering af forskellige standardbaserede organiseringer af samarbejde mellem skolen og PPR nødvendigvis er en udvikling, vi bør undgå. Denne konklusion ønsker jeg imidlertid ikke at bidrage til, da det dels ville være en kompleksitetsreducering af feltet, dets udviklinger og problemstillinger og dels ville bidrage til at forskyde de historiske individualiseringsprocesser i samarbejdet mellem skolen og PPR til at udpege standarderne (fx co-teaching og FT), som årsager til et (fortsat) udfordret samarbejde. Jeg ønsker i stedet med afhandlingen at bidrage til at nuancere diskussionerne af, hvordan standarder i de praksisnære samarbejdsformer kan kontekstualiseres og udvikles ind i konkrete praksisser og problemstillinger i skolens hverdagsliv. Senere i

kapitlet vil jeg præsentere mit bud på, hvordan udviklingen af *udforskende samarbejdspraksisser* kan forstås som et bidrag til dette.

Tema 3 - Subjektløse fællesskaber – historiske ambitioner om at overskride individualisering

Jeg har i afhandlingen vist, hvordan den praksisnære vending og ambitionerne om at arbejde med børns fællesskaber kan begribes som det seneste eksempel i skolepsykologiens udvikling på at overskride historiske individualiseringsproblematikker. Jeg har derudover illustreret, hvordan det i højere grad at arbejde med børns fællesskaber ikke kun er en ambition i PPR, men er en kommunal prioritering, som gennemsyrrer kommunalstrategien, og som har iværksat et væld af indsatser i forskellige forvaltninger og herunder PPR. Jeg har i analyserne af samarbejdsforløbet om FT vist, hvordan det store fokus på ikke at individualisere børn håndteres ved at rette fokus på børns fællesskaber. Jeg har samtidig vist, hvordan arbejdet med fællesskaber synes at blive afgrænset fra sine interne relationer til andre sammenhænge, hvilket får den betydning, at samarbejdet ikke får greb om problemstillingeres tværkontekstuelle og komplekse forgreninger, hvilket blandt andet betyder, at et barn, der kæmper med at udvikle sin deltagelse i en 3. klasses fællesskaber, og som de professionelle ikke ved, hvordan de skal håndtere, ikke inddrages i samarbejdet. Et centralt opmærksomhedspunkt i de praksisnære samarbejdsformer rettet mod børns fællesskaber, der kan rejses ud fra mit materiale, er således, at vi skal passe på ikke at 'ende i den modsatte grøft', så arbejdet med børns fællesskaber bliver uden blik for de subjekter, deres betingelser, begrundelser og problemstillinger knyttet hertil, som netop er med til at udvikle fællesskaberne. Jeg har i mine analyser af forskningsfeltet henvist til Moen (2018), der kritisk rejser spørgsmålet, om der ikke ved det store fokus på skolens systemer og kontekster er en risiko for, at enkelte børns vanskeligheder kastes under tæppet. Fællesskaber består af subjekter (børn, forældre og professionelle) – og deres perspektiver på, deltagelsehistorikker og eventuelle udfordringer knyttet til deltagelse i disse fællesskaber må således inddrages i samarbejdet om at udvikle dem, og dette må gøres på måder, der ikke bidrager til reproduktion af individualisering (Højholt, 2014; Kousholt & Testmann, 2017; Schwartz, 2020). Som en lærer beskriver det, "*må vi ikke længere tale om enkelte børn, for nu snakker vi kun om fællesskaber*", hvilket illustrerer et stort dilemma i forhold til, hvordan vi kan begribe og arbejde med børns problemstillinger i skolen, så det både kobles til individuelle udfordringer og fællesskabers betingelser. Madsen (2023, p. 303) beskriver ligeledes dette dilemma i hendes afhandling med en lærers oplevelse af, at det føles forkert at tale om enkeltbørn, da det bidrager til individualisering.

Individualisering, og forsøg på at overskride dette, er knyttet til institutionelle organiseringer og logikker samt hjælpepraksissers betingelser. Som jeg har vist i afhandlingen, er der stærke historiske traditioner og betingelser for, at PPR's arbejde i skolen er rettet mod enkelte børn. Dette ses blandt andet ved PPR's indstillingsprocedurer, der i flere kommuner ofte baseres på et cpr-nummer og ved både interne møder i PPR og til PPR's møder med skolelederne, som tager afsæt i enkeltbørns problemstillinger i skolen. Det samme

synes at være gældende for PPR's arbejde med børns fællesskaber, som ofte iværksættes på baggrund af akkumuleringer af enkeltsager. Hvis der er flere børn i samme klasse, der er indstillet til PPR, bliver håndteringen således at arbejde med børnenes fællesskaber. I afhandlingen har jeg vist, hvordan de PPR-professionelle arbejder med at overskride nogle af de betingelser, der synes at fordre, at samarbejdet mellem skolen og PPR fortsat centrerer om enkeltbørn. Som en PPR-psykolog udtaler, ville vedkommende ønske, at de psykologiske tests kunne brændes, fordi de er med til at fastholde et individfokus, ligesom en PPR-konsulent fortæller, at de mest arbejder med "*brandslukning*", og at der ofte er udviklet forståelser af, omend lidt polemisk opstillet, at disse brande er lokaliseret omkring, eller måske ligefrem påsat af, et enkelt barn. Der er således i og omkring skolens hjælpepraksisser udviklet betingelser, der synes at fordre at fokusere på problemstillinger som værende rettet mod enkelte børn, og de PPR-professionelles arbejde med, hvad der kan karakteriseres som et subjektløst fællesskabsbegreb, kan således begribes som et forsøg på at overskride disse betingelser. Det kan derfor synes paradoksalt, at et samarbejde, der er rettet mod børns fællesskaber, bliver til fællesskaber, hvor der ingen børn er. I forløbet med FT har jeg vist et eksempel på, hvordan det store fokus på at overskride individualisering tilsyneladende bidrager til, at personlige og subjektive deltagelsesvanskeligheder overses og ikke bliver en del af samarbejdet mellem skolen og PPR. Dette peger på, at vi teoretisk og i praksis må blive klogere på, hvordan vi kan forstå og arbejde med børns fællesskaber, dets dynamikker og forholdet mellem enkeltbørn og børns fællesskaber, når der skal samarbejdes om at håndtere problemstillinger i skolen.

Tema 4 - Udforskende samarbejdspraksisser

Introduktion

I mine analyser af forskningsfeltet har jeg vist, hvordan PPR's arbejde i skolen ofte tager afsæt i forskellige standarder, som PPR bringer ind i samarbejdet, og hvordan forskning peger på nødvendigheden af, at PPR er udforskende på de praksisser og problemstillinger, samarbejdet skal virke ind i. Gennem mine empiriske analyser har jeg ligeledes illustreret, hvordan standarder fra de skoleprofessionelles perspektiver umiddelbart ikke opleves at håndtere de problemstillinger, som PPR er kaldt ind for at bidrage til at afhjælpe. I analyserne har jeg knyttet dette til standardiseringsproblematikker i forhold til at udvikle standarder for samarbejdet, der opleves som relevante for begge parter. Som en PPR-konsulent beskriver, opleves det som at komme "*tomhændet*" ud til samarbejdet med skolens professionelle i de praksisnære samarbejdsformer, hvis der ikke "*medbringes*" en standard som fx co-teaching eller forumteater. Det kan derfor fremstå paradoksalt, når de skoleprofessionelle i flere sammenhænge giver udtryk for, at standarderne enten ikke bidrager med at håndtere aktuelle problemstillinger i skolens hverdagsliv, eller at de opleves som ekstra arbejdsopgaver, der kommer ovenfra og indskrænker deres betingelser for at udføre andre arbejdsopgaver. Dette rejser flere spørgsmål til standardbaseret samarbejde mellem skolen og PPR, fx om standarder

overhovedet skal inddrages, og hvis de skal, hvordan kan de så udvikles, så de fra de skoleprofessionelles perspektiver opleves som relevante i forhold til at bidrage i skolens hverdagsliv? Disse spørgsmål er genstand for dette tema i kapitlet, som jeg vil diskutere ud fra både teoretiske og praksisrettede perspektiver med udgangspunkt i, hvordan vi kan forstå forholdet mellem *standarder*, *sociale praksisser* og subjekters samarbejde om at udvikle dem.

I de kommende afsnit vil jeg indledningsvist teoretisere *standarder*, og hvordan de kan forstås som en grundlæggende del af subjekters liv, der udvikles på tværs af praksisser, og som kan opleves forskelligt ud fra subjekters perspektiver. Denne teoretiske forståelse vil jeg knytte til det standardbaserede samarbejde mellem skolen og PPR, og hvordan det kan bidrage til, at modeller og procedurer ikke blot skal overføres på tværs af praksisser, men de skal i stedet udvikles i forhold til de praksisser, de skal virke ind i. Dette kræver i min optik en gentænkning af PPR's aktuelle *hjælpepraksisser*, hvor PPR stadig ender med at blive eksperter på problemstillinger i skolen, og hvordan de skal håndteres. Jeg vil på baggrund heraf argumentere for, hvordan der i højere grad må udvikles *udforskende samarbejdspraksisser* omkring problemstillinger i skolen, hvor problemstillingerne og *den fælles sag* bliver omdrejningspunktet, og hvor PPR ikke hentes ind for at ordne problemstillinger med en på forhånd defineret standard. Dette kræver, at vi må udvide traditionelle forståelser af samarbejdet, hvor PPR-professionelle kommer med standardbaseret ekspertviden om, hvordan problemstillinger i skolen skal løses, og at de skoleprofessionelles opgaver dermed defineres ud fra de medbragte standarder. I stedet må de forskellige professionelles opgaver i samarbejdet knyttes til og udvikles ud fra de problemstillinger, som PPR kaldes ind for netop at støtte og udvikle – og ikke ordne. Forskning i samarbejde mellem skolen og PPR har illustreret, hvordan en udforskende PPR-faglighed kan bidrage til at udvikle betingelser for samarbejde om problemstillinger i skolen, men den udforskende faglighed i samarbejdet er ikke kun forbeholdt PPR-professionelle. I stedet kræver det, at de samarbejdende parter udvikler udforskende samarbejdspraksisser, hvor de professionelle fælles udforsker de problemstillinger, deltagelseshistorikker og forskellige håndteringer, der allerede er forsøgt. I en sådan tilgang rettes fokus i samarbejdet mellem skolen og PPR på fælles at udforske problemstillinger, sammenhænge og relevante handlemuligheder i og på tværs af praksisser, hvilket stiller krav til både skole- og PPR-professionelles deltagelse i samarbejdet.

Teoretisering af standarder

Jeg har i afhandlingen vist, hvordan forskellige modeller og procedurer inddrages i samarbejdet mellem skolen og PPR for at få greb om og håndtere forskellige problemstillinger i skolen. Jeg har samtidig vist, hvordan denne organisering af samarbejde er forbundet med flere problemstillinger. I forlængelse af afhandlingens centrale begreb om konfliktuel Kooperation, peger dette på, at vi må forstå modellernes funktioner og betydninger, som de opleves af de mange forskellige parter, der er involverede i og skaber

betingelser for samarbejdet mellem skolen og PPR. I dette afsnit vil jeg udfolde, hvordan *standarder* teoretisk kan begribes, og hvordan denne forståelse kan bidrage med nye perspektiver på, hvordan de kan inddrages og udvikles i de praksisser, de skal virke ind i, som i denne afhandling er centreret om samarbejdet mellem skolen og PPR, der flyttes ud i klasselokalet og rettes mod børns fællesskaber.

For teoretisk at begribe standarder har jeg fundet inspiration i forskere, der arbejder med et dialektisk praksisbegreb og forstår standarder som en grundlæggende del af subjekters deltagelse i praksisser (Busch, 2011; Jensen, 1999; Nissen, 2016). I denne forståelse er standarder ikke kun knyttet til professionelles arbejde med specifikke modeller og procedurer, men de er en fundamental del af sociale praksisser, som på den ene side former subjekters deltagelse, men som subjekter samtidig hele tiden forholder sig til og videreudvikler. Sociale praksisser er således indrettet ud fra standarder, som på forskellige måder regulerer og får betydning for, hvordan subjekter deltager i dem (Bank & Nissen, 2016; Busch, 2011; Nissen, 2016). I denne optik er der udviklet mange standarder i samarbejdet mellem skolen og PPR, som fx at PPR-psykologer (og ikke PPR-konsulenter) primært tester børn med afsæt i de samme tests, at en del af samarbejdet udfoldes ved mødeborde efter særlige retningslinjer, eller at der udarbejdes PPV'er som en del af undersøgelsesarbejdet knyttet til et barns problemstillinger i skolen. Dette er eksempler på, hvordan professionelles deltagelse i samarbejdet mellem skolen og PPR er *reguleret* – men ikke determineret – af standarder, da standarderne gives subjektive udtryk i arbejdet med dem (Jensen, 1999; Nissen, 2016). At PPR er en kommunalt organiseret og tværprofessionel enhed, kan dermed også forstås som en historisk udviklet standard for at håndtere problemstillinger i skolen, men som gennem den historiske udvikling løbende har ændret udtryk. De mange modeller for samarbejde kan ligeledes forstås som standarder, der er historisk udviklet for at håndtere problemstillinger på tværs af praksisser. Når co-teaching inddrages i samarbejdet mellem skolen og PPR, er denne standard således udviklet ved mange subjekters deltagelse i at håndtere problemstillinger på tværs af praksisser. Dette indebærer både forskeres og konsulents bidrag til udviklingen af co-teaching, hvor der fx i disse år udgives mange bøger og tilbydes konsulentydelse om denne standard (Friend et al., 2010; Højholdt, 2018; Karten & Murawski, 2020; Sunesen, 2021). På samme måde har PPR-konsulenterne, der bringer co-teaching med ind i samarbejdet i KIK-forløbet, udviklet standarden på baggrund af deres deltagelseshistorik med fx kurser, deres læsning af forskning og deres arbejde med co-teaching og problemstillinger i andre sammenhænge og dermed givet den subjektive udtryk. I denne dialektiske forståelse af standarder er de således en immanent del af sociale praksisser, og de udvikles – og videreudvikles – gennem subjekters situerede deltagelse i historisk udviklede praksisser.

Med dette teoretiske udgangspunkt udvikles og tillægges standarder betydninger i praksis ud fra forskellige parter perspektiver på selvsamme praksisser. Nissen (2016) inddrager begrebet om *standpunkter* til at

beskrive, hvordan standarder hele tiden udvikles og får betydninger ud fra subjekters standpunkter i praksis. Her kan trækkes flere tråde til Marx' abstraktionsbegreb, der beskriver, hvordan subjekter erkender praksis ud fra deres position i dem. I Ollmans analyser af Marx' abstraktionsbegreb beskriver han, at Marx anvender et abstraktionsbegreb med flere betydninger, og en af dem har, i min optik, flere ligheder med Nissens begreb om standarder. I denne forståelse beskriver Marx, hvordan mange subjekters abstraktioner er med til at udvikle praksisser, og hvordan vi handler i dem (Ollman, 2003). I en samarbejdsoptik kan standarder forstås på den måde, at de kontinuerligt udvikles gennem subjekters samarbejde om at udvikle praksis, hvilket jeg gennem afhandlingen har vist, at professionelle har forskellige perspektiver på, opgaver i forhold til og betingelser for at tage del i. Samarbejdet mellem skolens- og PPR's professionelle er i denne forståelse af *standarder* således i sit udgangspunkt standardbaseret, da både de udredende-, konsultative- og praksisnære samarbejdsformer kan begribes som standarder, som de professionelle kontinuerligt arbejder med at udvikle. Vendes blikket mod forskningsfeltet synes særlige *standarder*, der indebærer specifikke modeller og procedurer for samarbejde at have fået meget opmærksomhed. Som jeg læser Nissens begreb om *standpunkter* i forhold til de forskellige *standarder*, så rettes opmærksomheden mod standardernes funktioner og betydninger, som de opleves fra de forskellige parter perspektiver, som er en del af samarbejdet. Gennem afhandlingen har jeg vist, hvordan netop standardernes funktioner og betydninger opleves forskelligt fra de forskellige professionelles perspektiver, og hvordan disse konfliktuelle perspektiver og manglende inddragelse af dem, bidrager til barrierer i samarbejdet. Ifølge Nissen skal standarders udvikling, funktioner og betydninger begribes ud fra forskellige parter konkrete standpunkter og perspektiver på praksis, hvilket dermed udfordrer forståelsen af, at standarder direkte kan overføres på tværs af praksisser uden at ændre form. Dette kalder Nissen (2016) for standarders indeksikale kompleksitet (*indexical complexity*), hvilket jeg forstår som, at praksissers kompleksitet betyder, at standarder ikke blot kan overføres på tværs af dem, medmindre overførslen indeholder analyser af forholdet mellem standarder, subjekters standpunkter og de praksisser og problemstillinger, de skal udvikles ind i (Samme pointe er fremhævet vedr. interventionsbegrebet, se Dreier 2008, 2011a).

Jeg har gennem afhandlingen beskrevet, hvordan der både i forskningsfeltet og i mit empiriske materiale på forskellige måder er udviklet standardiseringsproblematikker med at overføre standarder i samarbejdet mellem skolen og PPR. I forskningsfeltet har dette ført til udviklingen af forskellige begreber til at vurdere, hvor stringent standarderne overholdes, når de inddrages i praksis, mens jeg i analyserne af mit empiriske materiale har vist, hvordan denne standardiseringsproblematik i forhold til co-teaching og FT har bidraget til gensidige udpegninger af de samarbejdende parter. Med teoretiseringen af standarder som beskrevet ovenfor, rettes opmærksomheden i stedet mod, at standarder nødvendigvis må udvikles ind i de komplekse praksisser og i forhold til de problemstillinger, de skal virke ind i. Dette kræver, at standardernes funktioner

og betydninger for de forskellige professionelle inddrages, hvilket jeg ovenfor har beskrevet med begrebet om *standpunkter*. Dette har selvsagt ikke løst standardiseringsproblematikkerne i skolepsykologien eller de forskellige barrierer, jeg har vist i de empiriske forløb, men det kan, i min optik, alligevel være produktivt at forstå arbejdet med standarder ud fra deres indeksikale kompleksitet. Dette betyder, at arbejdet med standarder som udgangspunkt kun er muligt ved, at de udvikles og gives subjektive udtryk, og hvor forskellige perspektiver på praksis og problemstillingerne, som standarderne skal bidrage til at håndtere, bliver genstand for analyse. For forløbet med FT betyder denne forståelse, at både PPR-konsulenterne og lærerne på forskellige måder har forsøgt at give standarden subjektive udtryk, men dette arbejde bliver ikke gjort til genstand for analyse i samarbejdet. Ifølge Bank og Nissen (2016) skal standarder i professionelles arbejde udvikles og transformeres ind i de praksisser og i forhold til de problemstillinger, de skal bidrage til at håndtere. En måde at gøre dette på er, ifølge Bank og Nissen, at udvikle *brugerdrevne* standarder, der udvikles i et samarbejde mellem professionelle og dem, de skal gøre noget for. Jeg har gennem afhandlingen vist, hvordan netop spørgsmålet om, hvem standarder skal gøre noget for er komplekst, da mange parter er involverede i både udviklingen og vurderingen af dem. I afhandlingen har jeg fx i KIK-forløbet vist, hvordan mange parter som visitationsudvalg, skoleforvaltning, PPR-ledere, skoleledere og professionelle på forskellige måder er *brugere* af standarder og involverede i både udvikling og vurderingen af, hvordan standarder har bidraget til at håndtere *de fælles sager*, som de netop har vidt forskellige perspektiver på.

I ovenstående afsnit har jeg præsenteret begreberne *standarder* og *standpunkter*, og hvordan de kan bidrage med nye forståelser af standardbaseret samarbejde, og hvordan standarder kan kontekstualiseres ind i de praksisser og i forhold til de problemstillinger, de skal virke ind i. Jeg vil senere i kapitlet vise, hvordan denne teoretisering af standarder kan inddrages i udviklingen af udforskende samarbejdspraksisser mellem skolens og PPR's professionelle.

Skoleprofessionelles udforskende faglighed

Flere har beskrevet, hvordan en del af lærere og pædagogers arbejde tager afsæt i en udforskende faglighed. Mardahl-Hansen (2018) har udforsket lærerfaglighed med afsæt i læreres hverdagsliv i skolen, og hun peger på, at vi må forstå læreres faglighed bredere end som kun knyttet til undervisning, da den må forbindes til læreres forskelligartede opgaver, hvor mange både faglige, sociale og materielle betingelser er på spil. Mardahl-Hansen udvikler begrebet om *udforskende lærerfaglighed* til at beskrive og betone, hvordan lærere kontinuerligt arbejder med at undersøge, forstå og håndtere problemstillinger, som der udvikles i fx undervisningssituationer og frikvarterer. Dette bliver beskrevet som læreres sociale mellemregninger, når de samtidig med at skulle undervise i fagligt indhold må håndtere, at nogle børn skal have særhensyn, eller at konflikter fra frikvarterer er fulgt med ind i undervisningen. En del af læreres faglighed er således knyttet til at udvikle betingelser for undervisningen (Højholt & Mardahl-Hansen, 2021; Mardahl-Hansen, 2019a, 2021).

Flere forskere har ligeledes inden for pædagogers arbejde i vuggestuer, børnehaver, skoler og SFO beskrevet, hvordan pædagoger som en del af deres arbejde med at understøtte og vurdere børns udvikling må udforske og udvikle sociale processer og børns betingelser for deltagelse i fællesskaber. En del af dette arbejde handler for pædagogen om at udvikle betingelser og rådighed for at kunne udføre dette udforskende og udviklende arbejde (Bendix-Olsen, 2018; Hviid & Højholt, 2012; Kousholt, 2012; Stanek et al., 2018). I mit empiriske arbejde har jeg ligeledes oplevet, hvordan lærere og pædagoger kontinuerligt og på forskellige måder arbejder med at udvikle betingelser for undervisningen, og hvordan en del af dette bliver til forsøg på at håndtere forskellige og sammensatte problemstillinger, som nogle gange vokser sig så store, at PPR kaldes ind for at samarbejde med skolens professionelle om at håndtere dem. I forløbet med FT har jeg beskrevet, hvordan en lærer på mange forskellige måder forsøger at håndtere og udvikle børns fællesskaber i en 3.-klasse, hvor der er mange konflikter, og hvor lærerne ikke ved, hvordan de skal håndtere dem. Selvom PPR er kaldt ind for at bidrage med at håndtere problemstillingerne, arbejder lærerne på mange forskellige måder med allerede at håndtere dem. Dette indebærer at arrangere legeaftaler i frikvarterer, at udvikle retningslinjer for børns samvær med hinanden og for at være en god kammerat, og det indebærer at arrangere rundkreds-dialoger med børnene om madpakkekulturer og familieformer – alt sammen i forsøget på at udvikle børnenes fællesskaber. De skoleprofessionelle er således hele tiden i gang med at arbejde udforskende med de problemstillinger, de oplever i deres hverdagsliv i skolen, og de forsøger samtidig løbende at håndtere disse problemstillinger ved at inddrage og udvikle standarder som fx udsagnslegen i undervisningen. De skoleprofessionelle arbejder dermed kontinuerligt med at udvikle betingelser for deres arbejde i skolen, og dette foregår både i samarbejde med børnene, de andre professionelle i teamet, skolelederen og PPR, når de kaldes ind i skolen. Som jeg har vist i analyserne, ser alt dette arbejde dog ud til ikke at blive inddraget i samarbejdet med PPR. Jeg har tidligere i kapitlet henvist til Hedegaard-Sørensen (2022), der beskriver læreres *situerede professionalisme* om det arbejde, hvor de med udgangspunkt i faglige skøn, vurderinger og justeringer videreudvikler standarder ind i deres praksisser. På lignende vis har Aabro et al. (2017) beskrevet en pædagogisk faglighed og *”sитуeret evne til at modulere”* standarder i praksis, så de udvikles ind i de sammenhænge, de skal virke i. Der er således både inden for pædagogers og læreres arbejde beskrevet, hvordan arbejdet med standarder indeholder en udforskende faglighed, hvor de skoleprofessionelle udvikler og tilpasser standarderne ind i de sammenhænge, de trækkes ind i. Dette arbejde har jeg ikke oplevet er blevet givet meget opmærksomhed i mit empiriske materiale, da fokus i de forskellige samarbejdsforløb i højere grad er rettet mod, at standarderne skal overføres, så de anvendes ens på tværs af praksisser. Dette betyder, at læreres og pædagogers faglighed i samarbejdet i stedet primært er blevet knyttet til at arbejde med og overholde standarders procedurer.

PPR-professionelles udforskende faglighed

Jeg har i mine analyser af forskningsfeltet vist, hvordan noget forskning har haft fokus på og beskrevet, hvordan en del af PPR-psykologers/-konsulenters arbejde handler om at være udforskende på skolens hverdagsliv og børns og professionelles betingelser heri. Røn Larsen og Højholt (2019) har fx udviklet begrebet om *mellemsrumsarbejde* til at beskrive, hvordan en stor del af PPR's arbejde i skolerne handler om at udvikle betingelser for samarbejde og for at kunne udforske de problemstillinger, PPR kaldes ind i skolen for at støtte skolens professionelle i at håndtere. På samme vis har Tanggaard og Szulevicz (2015) beskrevet PPR-psykologen/-konsulenten som en hverdagslivsforsker, hvis funktion blandt andet er at være udforskende på skolens hverdagsliv og de problemstillinger, der udvikles heri. Der er således flere forskere, der har beskrevet en udforskende PPR-faglighed, der knytter PPR's arbejde til at udvikle betingelser for samarbejde og for at kunne udforske de problemstillinger, skolens og PPR's professionelle skal samarbejde om. I mit arbejde med afhandlingen har jeg observeret og hørt PPR-professionelle beskrive, hvordan de i forbindelse med udviklingen af de praksisnære samarbejdsformer på flere måder arbejder i mellemrummene og med at udvikle betingelser for, at PPR kan samarbejde med de skoleprofessionelle om at håndtere problemstillinger i klasselokalerne. De PPR-professionelle går rundt på gangene på skolerne, de arrangerer åbne sparringer, de spiser frokost i personalerummene på skolerne, og de holder ekstra uformelle opstarts-, proces- og krisemøder, når de oplever, at betingelserne for samarbejdet udfordres. Mellemsrumsarbejde og udforskninger af betingelser for samarbejde er således en del af de PPR-professionelles arbejde med at udvikle praksisnære samarbejdsformer, og det foregår på flere niveauer i forvaltningen og på skolerne og med både skoleprofessionelle, skoleledere, PPR-ledere samt PPR-professionelle samt professionelle og ledere ansat i andre forvaltninger. Det at PPR er en hjælpepraksis, der er institutionelt adskilt fra skoler, daginstitutioner og andre forvaltninger får samtidig den betydning, at tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde for de PPR-professionelle således er et grundvilkår, og som jeg i afhandlingens analyser har vist, kræver udforskende tilgange. Dette arbejde har en PPR-psykolog beskrevet som PPR's "*lobbyarbejde*", og i afhandlingen har jeg vist, hvordan en stor del af PPR's arbejde handler om at udvikle betingelser for, at professionelle i skolen, i forvaltninger og i psykiatrien kan samarbejde på tværs, så samarbejdet kan flyttes tættere på børns og unges hverdagsliv i skolen.

Jeg har i afhandlingen vist, hvordan der både i forskningen og i mit empiriske arbejde synes at være et stort fokus på PPR-professionelles arbejde med standarder i skolen. Jeg er i mine analyser af forskningsfeltet dog ikke stødt på forskning, der udforsker det arbejde, hvor standarder udvikles og kontekstualiseres ind i de praksisser, de skal virke ind i. Dette udviklingsarbejde har jeg ligeledes heller ikke oplevet, er blevet givet meget opmærksomhed i de forløb, jeg har fulgt i mit empiriske arbejde. Forholdet mellem, at PPR's arbejde på den ene side tager afsæt i modeller, metoder og procedurer, men at de på den anden side skal være

udforskende på skolens konkrete praksisser, er således et forhold, som hverken i forskningen eller i de konkrete forløb, der er inddraget i afhandlingen, er blevet givet særlig stor opmærksomhed. Det er derfor mit indtryk, at der i feltet er udviklet en modsætning – eller dualisme - mellem, at PPR's arbejde skal tage udgangspunkt i evidensbaserede modeller eller på forhånd definerede procedure for samarbejdet, eller om de skal komme *"tomhændet"* med en udforskende tilgang. Jeg har tidligere i afhandlingen henvist til Rasmussens (2010) beskrivelse af skole- og PPR-professionelles samarbejde i skolen med analogien om et jazzensemble, hvor samarbejdet tager udgangspunkt i en standard, der udgør *"et mulighedsrum og afsæt, hvorudfra der kan skabes kreative udtryk"*. Rasmussens analyse af samarbejdet mellem skolen og PPR føres på et teoretisk niveau, og det er ikke uddybet, hvordan konkrete standarder udvikles og gives subjektive og kreative udtryk. I det følgende afsnit vil jeg give mit bud på, hvordan denne modsætning kan overskrides ved udviklingen af mere udforskende samarbejdspraksisser.

Om udforskende samarbejdspraksisser og distribueret ekspertise

Jeg har i afhandlingen vist, hvordan en del af både PPR's og skoleprofessionelles arbejde handler om at udvikle betingelser for, at de kan udføre forskellige arbejdsopgaver. Dette foregår for de skoleprofessionelle i skolen, mens det for de PPR-professionelle foregår på tværs af praksisser. I dette afsnit vil jeg trække ideen om udforskende fagligheder knyttet til de enkelte professioner ind i samarbejdet mellem skolen og PPR, da det netop ikke er fagligheder, der udøves hver for sig, men som i samarbejdet formes af hinanden. Som jeg vil vise, kan udforskende fagligheder i højere grad danne grundlag for samarbejdet mellem skolen og PPR. Dette kalder jeg *udforskende samarbejdspraksisser*, der både indebærer udforskende processer samt inddragelse og fælles udvikling af standarder. I det følgende afsnit vil jeg med afsæt i en forståelse af samarbejde som *udforskende samarbejdspraksisser* diskutere og give mit bud på, hvordan samarbejdet kan udfoldes, så de forskellige parterers perspektiver og betingelser i højere grad inddrages, og hvordan dette kan bidrage til en fælles udforskning af problemstillinger samt udvikling og afprøvning af standarder og nye handlemuligheder i samarbejdet.

Ifølge Højholt og Kousholt (2018b, 2023) udvikles individualiserede forståelser af børns problemstillinger i skolen, når kontekstuelle betingelser udelades i samarbejde. Når individualiseringsprocesser udvikles, kommer det dermed ofte til at se ud som om, at problemstillinger er løsrevet fra de historiske og politiske betingelser, de er udviklet i blandt. Samme pointe kan udledes af mine analyser, hvor jeg har vist, hvordan individualiseringsprocesser udvikles i samarbejdet mellem skolen og PPR, når historiske og politiske betingelser for samarbejde udelades. I analyserne har jeg fx illustreret, hvordan PPR's fastholdelse på at arbejde med børns fællesskaber fremfor enkelte børn kan begrundes i feltets historiske udvikling og i kommunale strategier for at håndtere et stigende antal børn, der segregeres til specialpædagogiske institutionelle arrangementer. Derudover har jeg vist, hvordan en lærers ønske om at observere i et

klasserum ligeledes er begrundet i historiske problemstillinger i samarbejdet mellem skolen og PPR og politiske beslutninger på skoleområdet, der betyder, at hun sjældent har mulighed for at observere børnefællesskabers dynamikker i klassen. I analyserne har jeg ligeledes illustreret, hvordan disse kontekstuelle og forskellige betingelser ikke inddrages, og at det får den betydning, at individualiseringsprocesser accelererer, og at de forskellige parter udpeger hinanden som barrierer for samarbejdet. I afhandlingen har jeg udforsket disse individualiseringsprocesser med begreberne om konfliktuel Kooperation, fælles sager, praksis' interne relationer og subjekters deltagelsehistorikker, hvor viden om skolens hverdagsliv samt professionelles betingelser og begrundelser for udviklingen af problemforståelser og for at indgå i samarbejdet begribes fra de samarbejdende parter forbundne perspektiver. De fælles sager må således begribes med udgangspunkt i de perspektiver og kontekster, som de er forbundet til gennem praksis' interne relationer, og betingelser for samarbejde må udforskes og forstås ud fra de situationer og problemstillinger, samarbejdet skal virke i. Ifølge Højholt og Kousholt (2023) kan vi gennem fælles udforskning af fælles problemstillinger i hverdagslivet udvikle nye forståelser af konflikter og modsætninger i praksis. Dette betyder, at samarbejdet mellem skolen og PPR nødvendigvis må beskæftige sig med problemstillinger i skolen, som de opleves fra de forskellige parter, hvorfor de opleves som problemstillinger, hvilke betingelser de forskellige professionelle har for at udforske og håndtere dem, og hvordan de allerede har arbejdet med dem.

Udforskende samarbejdspraksisser handler således om, at professionelle er fælles om at udforske og forstå de komplekse sammenhænge, problemstillinger i skolen udvikles i, og hvilke betingelser de hver især har for at samarbejde om at udforske og håndtere dem. Udforskende samarbejdspraksisser er dermed et begreb om samarbejde, der betoner de processer, der handler om at udforske problemstillinger i skolen, hvilke betingelser de er udviklet i, og hvordan de kan håndteres i samarbejdet ved at inddrage de forskellige professionelles perspektiver på og modsætningsfulde betingelser for samarbejde, samt deres erfaringer som deltagelsehistorikker med at have forsøgt at forstå og håndtere dem på tværs af praksisser. Jeg har i afhandlingen vist, hvordan standarder ofte inddrages i samarbejdet mellem skolen og PPR, men jeg har samtidig vist, hvordan der er flere problemstillinger knyttet til at udvikle dem ind i de praksisser, de skal virke ind i. Med begrebet om udforskende samarbejdspraksisser skal standarder ikke forlades – hvilket fra et teoretisk perspektiv også er en umulighed - da de i denne optik begribes som subjekters fælles og subjektive akkumuleringer af viden og erfaringer udviklet ved deres historiske deltagelse på tværs af praksisser. I udforskende samarbejdspraksisser må standarder begribes ud fra deres funktioner og de betydninger, de får for forskellige parter standpunkter. Som en del af dette må de professionelles deltagelsehistorikker med at udvikle og arbejde med standarder inddrages i samarbejdet. PPR-professionelles arbejde foregår på tværs af praksisser og problemstillinger, og deres udforskende tilgang i samarbejdet må både være rettet mod de

praksisser og problemstillinger samt de skoleprofessionelles erfaringer med at have forsøgt at håndtere de aktuelle, men også andre problemstillinger, samt deres betingelser for at kunne deltage i samarbejdet. Dette vil kunne bidrage med viden om problemstillings sociale udviklings- og håndteringshistorie, og hvordan mange parter har forsøgt at håndtere dem, men det vil samtidig bidrage med viden om, hvilke betingelser parterne aktuelt har for at arbejde med dem. De PPR-professionelles viden om og deltagelseshistorikker med at arbejde med børns udvikling, skoleudvikling og problemstillinger i skolen må ligeledes inddrages i samarbejdet. Dette kan indeholde viden om organiseringer af samarbejde som fx co-teaching, FT eller konsultation samt viden om børns udvikling, fællesskabsdynamikker, og hvordan der kan samarbejdes om at udvikle dem. I udforskende samarbejdspraksisser må PPR's viden og forskellige standarder - forstået som akkumuleringer af viden og erfaringer - udvikles og tilpasses de praksisser og problemstillinger, de skal virke ind i. Dette udfordrer PPR's funktion som en historisk hjælpepraksis, der (stadig) kommer ud i skolen som eksperter på problemstillinger, da PPR ved denne form ikke længere entydigt kan være eksperterne, men i stedet er en samarbejdspartner, der har viden om og erfaringer fra forskellige praksisser og problemstillinger, der skal videreudvikles for at virke ind i nye sammenhænge. Jeg har i mine analyser af forskningsfeltet beskrevet, hvordan der er udviklet PPR-centriske tilgange i forskningsfeltet, hvilket betyder, at vi ikke ved ret meget om de skoleprofessionelles roller i samarbejdet, og at de derfor ofte bliver objekter for samarbejdet og modtagere af eksperthjælp. I udforskende samarbejdspraksisser skal de i stedet samarbejde med de PPR-professionelle om at udvikle PPR's bidrag, så de bliver relevante og praksisnære i deres arbejde i skolens hverdagsliv. I denne optik kan samarbejdet og inddragelse af standarder dermed kun udvikles til at blive relevant, hvis de skoleprofessionelle tager del i udforsknings- og udviklingsprocesserne. PPR kan således ikke komme og "fikse" problemstillinger, da PPR's og skolens professionelle som en del af de udforskende samarbejdspraksisser i fællesskab skal udvikle problemforståelser, handlemuligheder for at håndtere problemstillingerne og udvikle betingelser for dette arbejde. I udforskende samarbejdspraksisser er ekspertise således ikke forbeholdt de PPR-professionelle, der skal flyttes tættere på skolens hverdagsliv for at ordne problemstillinger, da den i stedet er distribueret blandt de forskellige samarbejdende parter. I *udforskende samarbejdspraksisser* er ekspertisebegrebet dermed centralt, og i det følgende afsnit udfoldes begrebet om distribueret ekspertise, ved at jeg kort beskriver dets teoretiske inspirationskilde, og hvordan jeg har arbejdet med at videreudvikle dette begreb.

Distribueret ekspertise

Som jeg har vist gennem afhandlingen, er PPR's ekspertfunktion i skolen blevet fremhævet mange steder, siden de første skolepsykologer blev tilknyttet skolen for mere end 100 år siden, selvom denne funktion løbende er blevet kritiseret og forsøgt overskredet. I afhandlingens empiriske analyser har jeg illustreret, hvordan denne ekspertfunktion stadig synes at være aktuell. De PPR-professionelle forsøger på flere måder

at overskride dette, men alligevel ender ekspertfunktionen med at blive reproduceret i samarbejdet om børns fællesskaber. I stedet for at blive rettet mod testning eller konsultative samarbejdsformer, som den historisk er blevet, bliver den rettet mod standarder som fx co-teaching eller forumteater. I mine analyser – og i diskussionerne fremført ovenfor – har jeg præsenteret et bud på, hvordan nogle af problemstillingerne forbundet med de praksisnære samarbejdsformer, der er rettet mod børns fællesskaber, kan overskrides ved, at samarbejdet i højere grad inddrager de samarbejdende parter forskellige perspektiver på de problemstillinger, de samarbejder om at håndtere. I denne form for samarbejde stilles der andre krav til både skole- og PPR-professionelle, da PPR ikke længere entydigt er eksperter på problemstillinger i skolen, da ekspertisen i stedet udvikles distribueret blandt de samarbejdende parter. Begrebet om udforskende samarbejdspraksisser og forståelsen af, at ekspertise er distribueret, er udviklet undervejs i arbejdet med analyserne, og det finder teoretisk inspiration i Anne Edwards (2010, 2011a; 2010) forskning i tværprofessionelt samarbejde. Edwards har med teoretisk afsæt i kulturhistorisk psykologi og virksomhedsteorien med inspiration i Marx, Leontjev, Vygotsky og Engeström forsket i tværprofessionelt samarbejde, og her har hun peget på, hvordan ekspertise og handlemuligheder udvikles i samarbejdet mellem professioner. Ifølge Edwards er problemstillinger i velfærdsprofessionelles arbejde komplekse, og derfor må de i højere grad håndteres i samarbejde mellem forskellige professioner, hvilket hun beskriver som en relationel vending i professionelle praksisser (Edwards, 2011a). Ifølge Edwards udvikler professionelle, hvad der beskrives som kernekompetencer indenfor deres fagområder på baggrund af bl.a. uddannelse, men de skal samtidig udvikle, hvad hun beskriver som en relationel ekspertise, hvilket henviser til professionelles kompetencer til at indgå i relationer og samarbejde med andre. Forskellige professionelle samarbejder dermed om komplekse problemstillinger i skolen, hvor de – med henvisning til virksomhedsteorien - er forbundet igennem virksomhedssystemer – som fx at den samfundsmæssige arbejdsdeling er organiseret omkring forskellige professioner, hvor nogle uddannes som lærere, mens andre uddannes som pædagoger eller PPR-psykologer med forskellige arbejdsopgaver samt forståelser af og perspektiver på det, der samarbejdes om. De professionelle har derfor, ifølge Edwards, som udgangspunkt forskellige objektmotiver i samarbejdet, men de tager alle del i at håndtere historisk udviklede opgaver og problemstillinger (Edwards, 2011b). Objektmotiver forstår jeg her som professionelles overordnede rettetheder og grundopgaver, hvor lærere arbejder med undervisning, mens pædagoger arbejder med børns udvikling og fællesskaber. Gennem tværprofessionelt samarbejde om problemstillinger i skolen må professionelle udvikle, hvad Edwards begrebsligger som *common knowledge*, som kan beskrives som en fælles udviklet viden, hvor de professionelle inddrager hinandens forskellige faglige perspektiver på og problemforståelser af de fælles opgaver og problemstillinger og derudfra i fællesskab udvikler nye forståelser og handlemuligheder i praksis. I denne forståelse af samarbejde bringer professionelle således forskellige former for ekspertise ind i det

rum, hvor der skabes *common knowledge*, hvor forskellige forståelser inddrages, og hvor der ud fra disse udvikles nye handlemuligheder. Ifølge Edwards er ekspertise således distribueret, da forskellige professionelle bringer forskellige former for ekspertise ind i samarbejdet og dermed bidrager med nye forståelser og handlemuligheder, som det monoprofessionelle samarbejde ikke på samme måde kan. Ifølge Edwards kan tværprofessionelt samarbejde, hvis der etableres et rum for at skabe *common knowledge*, bidrage til, at der udvikles *relational agency* – som kan oversættes til en form for kollektiv handleevne – hvor professionelle samarbejder om at udvikle problemforståelser ved aktivt at inddrage de forskellige professionelles perspektiver og på baggrund heraf udvikler nye handlemuligheder (Edwards, 2010, 2011a, 2011b). Jeg har i udviklingen af begrebet om udforskende samarbejdspraksisser og herunder en forståelse af, at ekspertise er distribueret blandt forskellige professionelle fundet inspiration i Edwards forskning, men der er alligevel steder, hvor jeg teoretiserer og forstår samarbejde på andre måder. Disse ligheder og forskelle udfoldes i følgende afsnit.

Ifølge Edwards (2011b) udvikles *relational agency* kollektivt i samarbejdet mellem professionelle, og det er således ikke en individuel handleevne, men den udvikles i de sociale praksisser – eller kollektive samfundsmæssige arbejdsdelinger - subjekter deltager i og om at udvikle. Dette er samtidig en fælles grundforståelse for både virksomhedsteorien og kritisk psykologi, at handleevne ikke kan begribes løsrevet fra de praksisser, den udvikles i og fra de subjekter, der deltager i denne udvikling (se fx Dreier, 2020; Hedegaard & Chaiklin, 1997; Vygotskij et al., 1987). Ifølge Edwards opnås *relational agency* i samarbejde, der er "*aligned around a common purpose, resourced by mutual understanding of motives, and enabled by the relational expertise of the practitioner*" (Hopwood et al., 2016, p. 4). Af citatet fremgår det, at denne handleevne udvikles omkring et *fælles mål* og en fælles forståelse af de professionelles motiver, der udvikles på baggrund af de professionelles relationelle – eller samarbejds-mæssige - kompetencer. Fælles mål er indenfor forskning i tværprofessionelt samarbejde, udover hos Edwards, flere steder fremhævet som afgørende for at håndtere komplekse problemstillinger (se fx Højholdt, 2016; Villumsen et al., 2015). Højholdt (2016, p. 34) har beskrevet tværprofessionelt samarbejde med analogier, der tager udgangspunkt i forskellige sportsgrene som roning, fodbold eller stafetløb, og her bliver fælles mål, strategier og regler fremhævet som afgørende. En af disse analogier er tværprofessionelt samarbejde som en robådsdisciplin, hvor forskellige professionelle samarbejder om at ro en båd fra A til B. Ifølge Højholdt handler samarbejde her om, at forskellige professionelle skal ro "*i takt som en fasttømret enhed*" ud fra de indledningsvist besluttede fælles mål og strategier, og der argumenteres for, at det vil være en uhensigtsmæssig strategi, hvis der stoppes op undervejs i løbet for at diskutere de fælles mål og taktikker (Højholdt, 2016, p. 34). I denne forståelse af samarbejde – og som jeg ligeledes udleder af Edwards' begreber - skal det *fælles mål* defineres tidligt i samarbejdet, hvilket ifølge Edwards udvikles i processerne omkring etableringen af *common knowledge* på

baggrund af professionelles relationelle ekspertise. Dette er der som udgangspunkt ikke noget problematisk i, men i min optik er der alligevel en fare for, at vi, ved at betone fælles mål, strategier og taktikker, misser, at professionelle – som PPR- og skoleprofessionelle - ikke bare har forskellig viden og kerneekspertiser, men de har også vidt forskellige betingelser for at kunne udvikle viden og for at tage del i samarbejdet. Det fælles *mål* og den fælles *sag*, som er et centralt begreb i afhandlingen, kan dermed lyde ens – og de er da også beslægtede, hvis der tages udgangspunkt i Edwards virksomhedsteoretiske og mit kritisk psykologiske afsæt, men det er vigtigt at fastholde forskelligheden, da begrebet om fælles sager netop indeholder den grundforståelse, at de professionelle har vidt forskellige betingelser for at kunne deltage i tværprofessionelt samarbejde, og at udforskningen af problemforståelser og nye handlemuligheder nødvendigvis må indeholde dette fokus (Højholt & Kousholt, 2018b). Vendes blikket mod virksomhedsteoriens grundlægger Leontjevs arbejde kan et efterhånden berømt eksempel inddrages for at illustrere, hvordan subjekter samarbejder om at udvikle fælles handleevne ud fra fælles mål eller motiver. Leontjev (Leontjev, 1977; Nielsen & Tanggaard, 2012) har beskrevet, hvordan jægere og klappere i ur-samfundet samarbejdede om at gå på jagt, hvor arbejdsdelingen blev fordelt således, at nogle opgaver bestod i at drive dyrene i en bestemt retning (klapperne), mens andre (jægerne) var placeret med våben de steder, hvor dyrene blev drevet hen, så de kunne nedlægge dyrene, når klapperne havde drevet dem i den retning, det var blevet besluttet. Ifølge Leontjev giver disse forskellige handlinger kun mening grundet deres koordinerede aktiviteter rettet mod et fælles mål, da hverken jægerens eller klapperens handlinger kan begribes løst fra hinanden, ligesom det fælles mål kun kan realiseres ved, at aktiviteterne udføres koordineret. Disse kollektive handlinger er begrundet i jægere og klappers objektiver, der er rettet mod et fælles mål om at skaffe føde og sikre overlevelse, men de har forskellige opgaver i arbejdet med og viden knyttet til at realisere dette. I forhold til dette afsnits fokus på distribueret ekspertise, er det jæger-klapper-koordinerede samarbejde inddraget som eksempel, da det kan illustrere, hvordan udviklingen af *relational agency* sker på baggrund af kollektivt udviklede samarbejdsstrukturer, hvor forskellige subjekter bringer deres kerneekspertise ind i forskellige – men fælles udviklede - arbejdsopgaver. Hvad eksemplet ikke kan beskrive, og som jeg ligeledes argumenterer for Edwards heller ikke giver meget opmærksomhed, er, hvordan der er udviklet vidt forskellige betingelser for professionelles/jæger-klappers deltagelse i arbejdet med at håndtere fælles problemstillinger, der udvikles mange steder fra, og som får forskellige betydninger.

Edwards' begreber om samarbejde samt denne afhandlings begreb om fælles sager kan dermed bruges til at løfte forskelle mellem problemforståelser frem i tværprofessionelt samarbejde, og hvordan forskelle og forskellige perspektiver kan bidrage til udvikling af nye handlemuligheder. Ved begge tilgange forstås forskelle i tværprofessionelt samarbejde dermed ikke som en fejl, men de begribes som generative og mulighedsskabende. Forskellen i de to tilgange kan i stedet begrundes i deres videnskabsteoretiske ophav,

idet begge bygger på Marx, men som de er forskellige videreudviklinger af. Hos Edwards er der fokus på professionspraksisser som virksomhedssystemer, og hvordan der på baggrund af disse systemer er udviklet forskellige arbejdsdelinger, forståelser og tilgange i arbejdet samt perspektiver på problemstillinger i praksis, og som i samarbejdet må inddrages i arbejdet mod et fælles mål. I afhandlingen har jeg udforsket professionelles perspektiver på samarbejde med et særligt fokus på de historisk udviklede betingelser for samarbejdet mellem skolen og PPR, og hvordan de stiller sig forskelligt for de professionelle ud fra begrebet om fælles sager. Derudover har jeg i mit teoretiske udviklingsarbejde udviklet et begreb til at beskrive, hvordan subjekters deltagelse i tværprofessionelt samarbejde både er begrundet i, hvad Edwards beskriver som udviklingen af historiske virksomhedssystemer – som fx i udviklingen af forskellige professioner – men at subjekters handlinger i samarbejde også er begrundet i deres personhistoriske deltagelseshistorik, som udvikles på tværs af praksisser, og som ligeledes får betydning for professionelles måder at forstå og deltage i samarbejdet med hinanden. At inddrage begrebet om professionelles deltagelseshistorikker bidrager således med perspektiver på, hvordan professionelle har forstået og håndteret problemstillinger tidligere, og hvordan denne erfaring får betydning for, hvordan de forstår og deltager i samarbejdet om fælles sager. I denne forståelse kan objektmotive således ikke reduceres til fælles mål, da subjekters deltagelse i samarbejde både er begrundet i de samfundsmæssigt og historisk udviklede praksisser som udviklingen af forskellige professioner samt i organiseringen af kommunale organiseringer og af skolen og dens hjælpepraksisser, men også er begrundet i deres subjektive deltagelseshistorikker, der udvikles i og på tværs af sociale praksisser. Denne erfaring er dermed også en del af professionelles ekspertise, som aktivt må inddrages i samarbejdet om at udvikle nye handlemuligheder. I denne forståelse af samarbejde kan fælles mål derfor kun defineres abstrakt indledningsvist i samarbejdet, og i stedet bliver processerne og arbejdet med undervejs at udforske problemforståelser og betingelser afgørende. For at vende tilbage til robådsanalogien og argumentet om, at samarbejde handler om at ro i takt, og at det er uhensigtsmæssigt at stoppe op undervejs for at diskutere strategier og taktikker, så argumenterer jeg med begreberne om udforskende samarbejdsprocesser og distribueret ekspertise for det modsatte. I afhandlingen har jeg vist, hvordan de forskellige professionelle har vidt forskellige betingelser for at tage del i roingen, da de har forskellige og skiftende længder af pagajer, de oplever forskellige og varierende strømforhold, og de har forskellige strategier for og erfaringer med at ro. De professionelle må derfor nødvendigvis ofte stoppe op undervejs for at diskutere strategier, erfaringer samt nye teknikker, og de må løbende skifte pladser for at kunne samarbejde om at få en robåd hen mod en målstreg, der ikke på forhånd kan defineres.

Jeg har i dette tema præsenteret mit bud på, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR kan udvikles i mere udforskende retninger, hvordan standarder kan inddrages og udvikles i samarbejdet mellem skolen og PPR, og hvordan ekspertise må begribes – og udvikles – distribueret. Det skal som afslutning på dette tema

nævnes, at dette teoretiske arbejde og dets betydninger for samarbejdet mellem skole- og PPR-professionelle er en introducerende præsentation – og en analytisk spire – som jeg har udviklet i løbet af mit arbejde med denne afhandling, og som både åbner for og opfordrer til, at der forskes videre i, hvordan der kan udvikles udforskende samarbejdspraksisser og distribueret ekspertise.

Tema 5 – Refleksioner om at træde ind og ud af perspektiver

Jeg har i afhandlingen udviklet en metodologi, der har gjort det muligt at udforske samarbejdet mellem skolen og PPR, som det opleves fra de forskellige parter perspektiver. Til dette har jeg udviklet et metodisk greb, jeg har kaldt *at træde ind og ud af perspektiver*. Under dette tema vil jeg genbesøge, diskutere og kritisk forholde mig til denne måde at udvikle viden om professionelles samarbejde samt dens fremtidige anvendelsesmuligheder som forskningstilgang.

Ambitionen om at udforske begrundet deltagelse

Jeg har i mit empiriske arbejde fulgt skole- og PPR-professionelles perspektiver på samarbejdet om de samme forløb. Det har jeg gjort ud fra den overordnede ambition om ikke at udpege enkelte professionelle som årsager til et udfordret samarbejde, som det både historisk og aktuelt bliver fremhævet i meget forskning. I stedet har jeg ønsket at udforske forskellige professionelles perspektiver på samarbejdet ved at begrunde deres handlinger i de konkrete betingelser, de oplever, får betydning. Jeg har i afhandlingen arbejdet med et emergerende forskningsdesign, hvilket har betydet, at jeg undervejs har besluttet også at udforske skoleledernes perspektiver på samarbejdet mellem skolen og PPR. Dette er begrundet i, at jeg i de indledende analyser endte med at fremhæve skolelederne som begrundelser for et udfordret samarbejde. Mit arbejde med at træde ind og ud af perspektiver er således undervejs blevet udvidet ved, at jeg også har inddraget skoleledernes perspektiver for ikke at individualisere og udpege dem. Gennem afhandlingen har jeg fremhævet mange forskellige, men sammenhængende, betingelser, og hvordan de får betydninger for de professionelle som fx kommunale strategier og organiseringer. Dette metodiske design har bidraget med viden om forskellige professionelles perspektiver på de samme forløb, og det har bidraget med analyser, der viser, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR indeholder historisk udviklede og konfliktuelle betingelser for samarbejde, og at konflikter i samarbejde dermed ikke kan reduceres til entydigt at handle om relationer mellem enkeltindivider eller forhold på enkelte skoler, men at de i stedet må kontekstualiseres bredere og til de historiske sammenhænge, de er udviklet i.

Gennem afhandlingen har jeg argumenteret for og illustreret, at hvis vi skal udforske professionelles betingelser for samarbejde om komplekse problemstillinger, må vi også udvikle en metodologi, der kan bevæge sig rundt om problemstillingerne og udforske betingelser og begrundelser, som de opleves fra forskellige professionelles perspektiver. Dette greb indeholder – som med al anden forskning i samarbejde

valg og fravalg i forhold til, hvilke perspektiver på samarbejdet, der skal forfølges. I afhandlingen har jeg udforsket tværprofessionelt samarbejde fra udvalgte skole- og PPR-professionelles samt skolelederens perspektiver, men der er samtidig perspektiver, det ikke har været muligt også at inddrage. Dette er begrundet i både forskningsprojektets rammer og i forhold til pragmatiske overvejelser omkring, hvilke og hvor mange perspektiver det har været muligt at følge på samme tid uden at miste det samlede overblik. Jeg har undervejs i mit empiriske arbejde samtidig erfaret, hvor ressourcekrævende det er at følge et forløb fra forskellige perspektiver, hvilket derfor har fået betydning for, hvor mange samarbejdsforløb mellem skolen og PPR, det har været muligt for mig at følge. *At træde ind og ud af perspektiver* på de fælles sager og dermed analysere forskellige subjekters deltagelse som begrundet i deres betingelser, der udvikles på tværs af lokale praksisser og kommunale organiseringer samt på baggrund af landspolitiske beslutninger og initiativer, mener jeg med afhandlingen at have vist, hvordan dette metodiske greb indeholder potentialer for at udvikle kontekstuelle forståelser af subjekters måder at forstå og deltage i samarbejde om at håndtere komplekse problemstillinger.

Udfordringer med at udvælge og forfølge flere perspektiver samtidig

Som beskrevet ovenfor, har mit arbejde med at træde ind og ud af perspektiver muliggjort, at jeg har kunnet udforske forskellige perspektiver på samarbejde om de samme forløb. I afhandlingens metodekapitel har jeg beskrevet, hvordan mit empiriske arbejde og valg om, hvilke perspektiver jeg har skullet forfølge, samt hvornår jeg har skullet skifte perspektiv, er blevet besluttet ud fra, hvornår jeg har oplevet, at de samarbejdende parter handlinger har fremstået ubegrundede eller mystiske. I mit empiriske arbejde har dette betydet, at jeg løbende har foretaget perspektivskifter, hvilket samtidig har besværliggjort at lave tætte og længerevarende etnografiske udforskninger af de samme perspektiver, da jeg fx den ene dag har fulgt læreres arbejde i skolens praksisser, mens jeg dagen efter har fulgt en PPR-konsulents arbejde til et netværksmøde i en daginstitution og til distriktsmøder i PPR-enheden. Mit arbejde med at træde ind og ud af perspektiver har således bidraget med viden om flere professionelles perspektiver, men det har samtidig betydet, at der er viden jeg ikke har kunnet udvikle, og at jeg i mit empiriske arbejde kontinuerligt har skullet overveje, om jeg har placeret mig de rigtige steder i og på tværs af skolens og andre kommunale praksisser for at kunne få greb om, hvilke betingelser der får betydning for de professionelles samarbejde i konkrete forløb i skolen.

Hvor blev børnenes perspektiver af?

I mine analyser af forskningsfeltet har jeg beskrevet, hvordan børns perspektiver sjældent inddrages i forskning i samarbejdet mellem skolen og PPR, og i mine empiriske analyser har jeg vist, hvordan det store fokus på at rette samarbejdet mod børnenes fællesskaber får den betydning, at børnene stort set ikke inddrages. I dette afsnit vil jeg kort genbesøge mine analyser af de umiddelbart fraværende

børneperspektiver og diskutere, hvorfor vi tilsyneladende ofte undlader at inddrage perspektiverne fra dem, samarbejdet mellem skolen og PPR (også) skal have betydning for. Dette kan beskrives som udfordringer ved at gøre de *praksisnære* samarbejder mellem skole- og PPR-professionelle *børnenære*.

Jeg har tidligere i afhandlingen begrundet fraværet af børneperspektiver i forskningen med et historisk fokus på PPR-psykologen/konsulentens rolle i skolen samt med udviklingen af de mange modeller og PPR- og skoleprofessionelles forståelser af og roller i denne form for samarbejde. Dette lader til at få den betydning, at når børn inddrages i forskningen, kommer det i stedet til at handle om, hvilke informationer fra børnene, de professionelle skal bruge i deres samarbejde (Aston & Lambert, 2010; Højholt, 1993; Tveitnes, 2018). I mit empiriske arbejde har jeg vist et eksempel på, hvordan børns perspektiver på samarbejdet bliver reduceret til at handle om, hvorvidt "*de har hygget sig*", imens PPR og de skoleprofessionelle har lavet FT med dem i klassen. At vurdere samarbejde på om børn har hygget sig kan være et relevant parameter, når problemstillingerne i forløbet netop er knyttet til børnenes konflikter. Som tidligere beskrevet bliver det barn, som de skoleprofessionelle oplever problemstillinger med at støtte, stort set ikke inddraget i samarbejdet. Det betyder, at de skoleprofessionelle stadig ikke ved, hvordan de kan støtte drengens deltagelse, da samarbejdet med PPR afsluttes. Denne problemstilling, knyttet til at arbejde med individuelle børn overfor fællesskaber, formår jeg umiddelbart heller ikke at overskride, da jeg ikke har fulgt denne drengs perspektiv på forløbet. Dette illustreres ved, at det først er efter flere dages observationer i klassen, at jeg bliver klar over, hvilken dreng de har talt om til flere møder, men dette perspektiv forfølger jeg ikke yderligere. Gennem mit empiriske arbejde er jeg *trådt ind og ud* af forskellige professionelles perspektiver på de samme forløb ud fra fordringer om hverken at sympatisere med de skole- eller PPR-professionelles perspektiver. I mit arbejde har jeg haft fokus på at udforske samarbejdet, og betingelser herfor, som de opleves fra de forskellige parter og med et blik på, hvilke parter der er med til at udvikle betingelser for, at skole- og PPR-professionelle kan samarbejde i klasserne. Dette store fokus på at udforske de praksisnære samarbejdsformer fra professionelles perspektiver har samtidig bidraget til, at mit materiale ikke kan bidrage med meget viden om børnenes perspektiver på forløbene - udover den centrale pointe, at deres perspektiver glider ud. Det er derfor nærliggende at stille spørgsmålet, om jeg er endt i den samme 'fælde', som jeg har kritiseret det skolepsykologiske forskningsfelt for ikke at inddrage børnenes perspektiver i udforskninger af samarbejdet mellem skolen og PPR.

Jeg har tidligere i kapitlet henvist til Bank og Nissens (2016) begreb om brugerdrevne standarder, hvor standarder for professionelt arbejde udvikles i et samarbejde mellem professionelle og dem, de skal gøre noget for. Som jeg har vist gennem afhandlingen skal PPR forbinde mange parter og praksisser, og de skal derfor gøre noget for mange 'brugere' som fx lands- og kommunalpolitikere, børne- og ungdomspsykiatrien,

visitationsudvalg, forvaltninger, skoleledere, skoleprofessionelle og børnene. Det er således ikke enkelt at udvikle brugerdrevne standarder, når der er så mange brugere, og i afhandlingen har jeg vist, hvordan særligt børnene som "brugere" glider ud af samarbejdet. Jeg har tidligere i dette kapitel beskrevet begrebet om *udforskende samarbejdspraksisser*, og her kan børnenes perspektiver inddrages som centrale 'brugere' af samarbejdet mellem skolen og PPR. Min afhandling lægger dermed op til, at der forskes videre i børnenes perspektiver på det samarbejde mellem skolen og PPR, der rettes mod børns fællesskaber og flyttes ud i klasselokalet.

Kapitel 10 - Konklusion og bidrag

Jeg har gennem afhandlingen udforsket og diskuteret de praksisnære samarbejdsformer mellem skolen og PPR, og i dette sidste kapitel vil jeg samle de væsentligste analysepointer og diskussioner, samt pege på hvordan min afhandling skriver sig ind i det skolepsykologiske forsknings- og praksisfelt. Gennem afhandlingen har jeg vist, hvordan der i feltet og i mit empiriske materiale er mange udfordringer og barrierer i samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle. I dette kapitel vil jeg ligeledes forsøge at samle nogle af disse samt diskutere, hvordan de også kan pege på udviklingsmuligheder for samarbejdet mellem skolen og PPR.

Hvad bliver praksisnærhed til?

Gennem afhandlingen har jeg analyseret historiske og aktuelle udviklinger i samarbejdet mellem skolen og PPR, og jeg har peget på, hvordan der synes at være udviklet en praksisnær vending, der kan begribes som endnu et forsøg på at overskride og håndtere historiske individualiseringsproblematikker og dilemmaer med at udvikle kontekstuelle forståelser og håndteringer af problemstillinger i skolen, der ikke udpeger børn, forældre, skole- eller PPR-professionelle som årsager til problemerne. De historiske individualiseringsproblematikker håndteres aktuelt ved, at samarbejdet mellem skolen og PPR flyttes ud i klasselokalerne og rettes mod børns fællesskaber, og i afhandlingen har jeg analyseret, hvordan disse individualiseringsproblematikker har fulgt med i de praksisnære samarbejdsformer. Jeg har i afhandlingens analysekapitler vist, hvordan der er flere udfordringer og dilemmaer forbundet med at udvikle praksisnære samarbejdsformer mellem skolen og PPR, og at de praksisnære samarbejdsformer og praksisnærhed ser vidt forskelligt ud fra de samarbejdende parter perspektiver. Netop spørgsmålet om, hvad praksisnærhed bliver til, er en central pointe i afhandlingen, da det ser vidt forskelligt ud fra de forskellige perspektiver. Dette hænger sammen med, at skolen er en kompleks og heterogen praksis, hvor mange parter har forskellige opgaver og betingelser for at håndtere dem. I forskningen er det flere steder blevet fremhævet, at PPR's arbejde skal flyttes tættere på skolens praksisser, ligesom det i politiske drøftelser og forskellige rapporter ofte fremhæves som et pejlemærke, at PPR skal ud i skolens praksisser og herunder arbejde med børns fællesskaber. Derudover har jeg i afhandlingen vist, hvordan ambitionen om praksisnærhed og at flytte hjælpepraksisser tættere på børns og unges hverdagsliv i skolen ikke kun er en ambition, der er forbeholdt PPR, men at den også kan udledes flere steder i kommunens organisatoriske landskab. I afhandlingens kommunale praksisanalyse har jeg således vist, hvordan der flere steder i kommunen forsøges at udvikle hjælpepraksisser, der rykkes tættere på børn og unges hverdagsliv i skolen. Dette indebærer fx, at skolernes PLC'er skal oprustes, så støttemuligheder og ekstra ressourcer rykkes tættere på skolen, og det indebærer, at socialrådgivere har fået fremskudte funktioner, så de er mere til stede og tættere på skolens praksisser. I

afhandlingen har jeg således vist, hvordan praksisnærhed er flertydigt, og at det dermed ikke blot kan reduceres til et spørgsmål om at flytte samarbejdet mellem skolen og PPR ud i klasselokalerne. I det følgende opsummeres praksisnærhed med afsæt i hver af de samarbejdende parterers perspektiver.

PPR-professionelles perspektiver

PPR er en hjælpepraksis, der skal nærme sig mange parterers praksisser og problemstillinger, og jeg har gennem afhandlingen vist, hvordan PPR-professionelles betingelser udvikles på tværs af steder og arbejdsopgaver. PPR's arbejdsopgaver udfoldes på tværs af daginstitutioner, skoler, specialpædagogiske institutioner, forvaltninger, visitationsudvalg og børne- og ungespsykiatrien. PPR samarbejder således med mange forskellige parter på tværs af organisatoriske betingelser, og disse parter har forskellige perspektiver på skolens problemstillinger. PPR skal *nærme* sig flere parterers praksisser, da de skal tættere på skoleprofessionelles hverdagsliv og være med i klasselokalerne. PPR skal derudover nærme sig skoleledernes praksisser og støtte dem i deres arbejde med at håndtere problemstillinger i skolen. PPR skal ligeledes nærme sig kommunalpolitikeres og kommunale forvaltningers praksisser, når de skal arbejde med at implementere børne- og ungestrategier i skoler og daginstitutioner. PPR skal samtidig nærme sig visitationsudvalget, og i afhandlingen har jeg vist, hvordan PPR på baggrund af visitationsudvalget har udviklet et forebyggende forløb i skolen, der skal bidrage til, at visitationsudvalget får færre sager fremadrettet. PPR's arbejde med lettere behandling er ligeledes et eksempel på, at PPR også skal nærme sig psykiatrien ved at udvikle en praksisnær psykiatri, så den flyttes tættere på skolens hverdagsliv. PPR skal således nærme sig mange parter og praksisser, og en stor del af dette arbejde handler om skabe adgang til og bygge broer mellem praksisser samt skabe betingelser for samarbejde på tværs.

Gennem afhandlingen har jeg vist, hvordan PPR skal forbinde og skabe betingelser for samarbejde mellem flere parter og praksisser. I afhandlingen har jeg illustreret, hvordan der er flere udfordringer forbundet med at nærme sig skoleprofessionelles, skolelederes, forskellige kommunale forvaltningers og børne- og ungespsykiatriens praksisser og samtidig forbinde dem til skolens hverdagsliv. PPR skal støtte skolens professionelle i deres arbejde med problemstillinger i klasserne, men de skal samtidig understøtte skolelederes arbejde med skoleudvikling og de problemstillinger, de oplever i deres praksisser. Som det fremgår af afhandlingen, kan skolelederes, skoleprofessionelles og PPR-professionelles problemstillinger i praksis være modsætningsfulde, hvilket skaber dilemmaer for PPR, når de fx skal udvikle betingelser for, at et co-teaching-forløb skal udskydes og igangsættes på samme tid. PPR bliver altså stillet overfor to forskellige og umiddelbart modstridende interesser, hvor der er flere forskellige betingelser og dagsordener på spil, som PPR skal navigere i og på tværs af. Disse modstridende dagsordener, interesser og perspektiver foregår dog ofte i det skjulte, og det bliver dermed PPR's opgave at forbinde noget, som i udgangspunktet ikke kan forbindes.

En stor del af det praksisnære samarbejde handler for de PPR-professionelle om at udvikle betingelser for denne form for samarbejde, og her bliver skolelederne afgørende. Gennem skolepsykologiens historiske udvikling er PPR-psykologer ofte blevet fremhævet som værende gatekeepere for specialpædagogiske ressourcer og støtteforanstaltninger til enkelte børn. I de praksisnære samarbejdsformer oplever de PPR-professionelle, at skolelederne har en gatekeeperfunktion, da de bliver afgørende for, om PPR kan komme ud at samarbejde med skolens professionelle i klasselokalerne, og hvilke betingelser der i så fald udvikles herfor. Dette får den betydning, at en stor del af PPR's arbejde med de praksisnære samarbejdsformer er rettet mod at samarbejde med skolelederne. Skoleledernes gatekeeperrolle er dog ikke en rolle, de har overtaget fra PPR-psykologerne, men der lader i stedet til at være udviklet endnu en gatekeeperrolle, som skifter alt afhængig af, hvilke problemstillinger der er tale om. Den historiske gatekeeper rolle hvor PPR bliver ressourceudløsende, lader til stadig at være på spil, da PPR-enheden stadig bruger meget tid på individrettet arbejde som testning og behandling, og her bliver PPR afgørende for, hvad der kan lade sig gøre, om der skal udarbejdes en PPV, og om et barns sag skal sendes videre til visitationsudvalget og eventuelt børne- og ungepsykiatrien til videre udredning. Hvem der har gatekeeperrollen lader således til at blive afgjort af, om der er tale om individrettede problemstillinger, eller om problemstillingerne skal håndteres forebyggende og/eller med fokus på skolens systemer og fællesskaber. Som jeg har argumenteret for gennem afhandlingen, kan arbejdet med skolens systemer og fællesskaber forstås som forebyggelse, da det skal bidrage til, at PPR skal arbejde mindre med enkelte børn og henvise færre til specialpædagogiske institutioner. I den optik ser der således ud til at være en indbygget modsætning i organiseringerne omkring PPR's arbejde i skolen, når PPR er gatekeepere for det arbejde, de skal lave mindre af, mens skolelederne er gatekeepere for det arbejde, der skal udvikles og udbredes. I afhandlingen har jeg vist, hvordan denne modsætning forsøges håndteret, ved at PPR bruger meget tid på at samarbejde med skolelederne.

For de PPR-professionelle er de praksisnære samarbejder rettet mod børns fællesskaber forbundet med en ny og usikker professionalisme, hvilket jeg i afhandlingen har begrundet med, at denne form for samarbejde er et forsøg på at overskride og udvide PPR's historiske funktioner, som på mange måder har set ens ud i mere end 100 år, og hvor samarbejdet primært har været rettet mod enkelte børn. De praksisnære samarbejdsformer er dermed et forsøg på at gøre noget andet, og de PPR-professionelle oplever flere udfordringer knyttet til at overskride deres historiske funktioner knyttet til at arbejde med enkeltbørns problemstillinger i skolen. Som en PPR-psykolog fortæller, ville hun ønske, man kunne *"brænde de der kognitive tests, fordi det er det, der efterspørges"*. Det individrettede arbejde har jeg i afhandlingen knyttet til flere grundlæggende betingelser og materialiteter, der er udviklet for samarbejdet mellem skolen og PPR. Her kan bl.a. nævnes de individrettede tests, at indstillingsprocedurer til PPR er rettet mod enkelte børn, at

støtte ofte kræver en PPV med et cpr-nummer, og at møder internt i PPR samt mellem skoleledere og PPR er dagsordensat efter enkeltbørns navne.

Med de praksisnære samarbejdsformer skal PPR således forsøge at udvikle et samarbejde, der ændrer ved disse grundlæggende betingelser, hvilket jeg har oplevet flere eksempler på, at de i PPR-enheden forsøger at gøre. De PPR-professionelle holder åbne sparringer, de tilbyder at komme med til team-, personale- og forældremøder, og de forsøger at udvikle PPV'er, så de i højere grad har et fællesskabsfokus, og så de bruger mindre tid på at udarbejde dem. De PPR-professionelle drikker kaffe med skolelederne, de snakker med de skoleprofessionelle i personalerummet, og de forsøger at finde tid til at gå rundt på gangene i frikvartererne. Derudover har de udviklet forskellige forebyggende co-teaching-forløb, som de tilbyder at komme ud med på skolerne. De PPR-professionelle forsøger således at udvide de grundlæggende betingelser, hvilket er en stor og svær opgave, som de oplever mange udfordringer ved. Når betingelser for at arbejde med skolens systemer og fællesskaber ikke følger med til at udføre dem, bliver det op til de enkelte professionelle – og PPR-enheder og skoler – at håndtere og udvikle overskridelser. Dette arbejde med at udvikle betingelser for at samarbejde på nye og praksisnære måder, der er rettet mod børns fællesskaber, kan for de PPR-professionelle medføre professionel usikkerhed. Denne usikkerhed forsøger de PPR-professionelle blandt andet at håndtere, ved at samarbejdet mellem skolen og PPR organiseres omkring standarder, hvilket i afhandlingen er blevet eksemplificeret empirisk i to forløb, der tager afsæt i henholdsvis co-teaching og forumteater. Standardbaseret samarbejde – betingelser og begrundelser herfor - uddybes senere i kapitlet.

Skoleprofessionelles perspektiver

Fra de skoleprofessionelles perspektiver skal de praksisnære samarbejdsformer bidrage med at håndtere problemstillinger i skolens hverdagsliv, som for de skoleprofessionelle udspiller sig i klasselokalerne, men samtidig ofte har tværkontekstuelle forgreninger til andre steder og praksisser. I afhandlingen har jeg analyseret et forløb, hvor PPR kaldes ind for at støtte lærernes arbejde med at håndtere problemstillinger i en 3.-klasse, som fra de skoleprofessionelles perspektiver både er knyttet til et enkeltbarns deltagelse og til konflikter i børns fællesskaber og mellem forældre. Samarbejdet organiseres omkring forumteater, og i forløbet har jeg vist, hvordan der udvikles et stort fokus på børnenes fællesskaber – og konflikterne her – hvilket betyder, at de andre problemstillinger knyttet til et enkelt barns deltagelse og konflikter mellem forældrene glider i baggrunden. Dette får den betydning, at det bliver op til de skoleprofessionelle selv at håndtere de andre aspekter af problemstillingen, som de ikke ved, hvordan de skal håndtere, og dermed er problemstillingerne i og omkring denne 3.-klasse stadig aktuelle, da samarbejdet med PPR afsluttes.

Jeg har i afhandlingen udforsket de skoleprofessionelles arbejde i skolens hverdagsliv, hvor de har mange forskellige opgaver, som er forbundet, og dermed får de forskellige opgaver betydning for samarbejdet

mellem skolen og PPR. I afhandlingen har jeg vist, hvordan der bringes mange arbejdsopgaver ind fra både skole- og PPR-forvaltninger – grundet blandt andet kommunens børne- og ungestrategi -, og hvordan disse opgaver synes at trumfe andre arbejdsopgaver. I afhandlingen har jeg fremanalyseret, hvordan arbejdsopgaver, der kommer "ovenfra", rydder de skoleprofessionelles teammøder, så andre arbejdsopgaver som fx forberedelse af forældremøder og læringsamtaler forberedes på gangene foran klasselokalerne, imens børnene ser film i klassen. I afhandlingen har jeg således vist, hvordan samarbejdet med PPR dermed fra de skoleprofessionelles perspektiver kan opleves som ekstra opgaver, som de ikke har tilstrækkelige betingelser til at kunne løse, og hvordan indskrænkningen af deres betingelser i skolen medfører, at forståelserne af samarbejdet med PPR udvikler sig fra at være et samarbejde om "*et fantastisk projekt*" til at være et projekt "*de skal overleve*".

Problemet med de subjektløse fællesskaber

Som jeg har vist gennem afhandlingen, kan forskydningen af samarbejdet til klasselokalerne og til at fokusere på børns fællesskaber begribes som et forsøg på at håndtere historiske individualiseringsproblematikker i skolen og skolepsykologien. Der er dog flere betingelser, der besværliggør overskridelsen af individualiseringsproblematikkerne. I afhandlingen har jeg peget på, at den historiske udvikling af PPR som en hjælpepraksis rettet mod enkelte børn har bidraget til, at der er udviklet betingelser på tværs af skoler, forvaltninger, skolepolitiske initiativer og lovgivninger, som synes at fastholde fokuset på enkelte børn. Det historiske fokus på enkeltbørn i samarbejdet får således betydninger for de professionelle muligheder for at arbejde med børns fællesskaber. Af afhandlingen fremgår det, hvordan sagsgange, indstillingsprocedurer og organiseringer af samarbejde, på trods af ambitioner om det modsatte, er med til at understøtte, at samarbejdet rettes mod enkelte børn og deres problemstillinger i skolen. Dette ses fx til forskellige møder både internt i PPR og mellem PPR og skoleledere, hvor møderne dagsordensættes efter enkelte børns fornavne og klassetilknytninger. Dette ses ligeledes i de interne organiseringer af samarbejdet i PPR-enhederne, hvor PPR-psykologerne oftest tager sig af arbejdet med enkelte børn, mens PPR-konsulenter arbejder med børns fællesskaber. Betingelser, der tilskynder til individrettet arbejde, betyder, at samarbejdet der rettes mod børns fællesskaber, i stedet er noget, de PPR-professionelle skal forhandle med både skoleprofessionelle og skoleledere, da opgaverne oftest kommer ind som individrettede opgaver. En PPR-konsulent fortæller, hvordan hun oplever, at det kræver, at der arbejdes med at "*dekonstruere*" forståelserne af PPR's traditionelle arbejde på skolerne, for at de kan komme til at arbejde med børns fællesskaber. En anden PPR-psykolog fortæller, at det ofte bliver på baggrund af akkumuleringer af enkeltsager, at samarbejdet rettes mod børns fællesskaber. Der er således mange betingelser, som er med til at fastholde individfokuset, som PPR som historisk hjælpepraksis i mange år har arbejdet med at udvikle greb om. De

PPR-professionelle arbejder på mange måder med at håndtere de historiske individualiseringsproblematikker, og forskydningen i samarbejdet mod udviklingen af børns fællesskaber kan begribes som endnu en. Som en PPR-konsulent fortæller, var der, da hun startede i PPR-enheden et stort individfokus, mens der i dag er et større fællesskabsfokus, men som hun siger: *"Hvad er så det? Altså det er jo det, jeg prøver at arbejde med, når jeg er derude"*. Ud fra afhandlingens analyser kan det udledes, at der er mange svar på det spørgsmål, og et afgørende tillægsspørgsmål bør være, hvilke betingelser skolens og PPR's professionelle har for at samarbejde om børns fællesskaber.

En stor del af de praksisnære samarbejder handler om at arbejde med børns fællesskaber i klasserne, men i kraft af den måde, det udfoldes på i afhandlingen, kommer det meget lidt til at handle om børn og deres konkrete udfordringer med at deltage i skolens fællesskaber. Jeg har i afhandlingen vist, hvordan fællesskabsfokusset i samarbejdet mellem skolen og PPR er forbundet med flere problemstillinger, og hvordan disse synes håndteret ved inddragelse af forskellige former for standarder for samarbejde. I afhandlingen har jeg analyseret, hvordan samarbejdets overvejende fokus på ikke at individualisere og udpege enkeltbørn har bidraget til et fællesskabsbegreb, hvori der ingen deltagende subjekter er. Bestræbelserne mod at rette fokusset i samarbejdet på børns fællesskaber lader således til i afhandlingens empiriske materiale at få den betydning, at blikket fikseres mod børns fællesskaber, der primært forstås som en klasse, imens problemstillings tværkontekstuelle forgreninger og problemstillinger knyttet til enkeltbørns deltagelse i skolens fællesskaber ikke inddrages i samarbejdet. Dette rejser spørgsmålet om, hvilket fællesskabsbegreb, skolen og PPR's professionelle samarbejder om at udvikle. Som med *praksisnærhed* bliver fællesskaber ofte fremhævet som en måde at håndtere historiske individualiseringsproblematikker i skolen, hvilket ses i forskningen og i mange kommuners inklusions- eller børne- og ungestrategier, hvor arbejdet med fællesskaber de senere år er blevet fremhævet som afgørende. I afhandlingen har jeg vist, hvordan samarbejdet om at udvikle børns fællesskaber iværksættes på baggrund af mange enkelte – og problematiske – børn i en klasse eller på baggrund af, at visitationsudvalget modtager mange sager om enkelte børn med de samme problemstillinger. Arbejdet med fællesskaber i de praksisnære samarbejdsformer tager således udgangspunkt i enkelte børn, og det kan se ud til, at der 'kompenseres' for dette ved, at samarbejdet om børns fællesskaber bliver til fællesskaber, hvori der ingen subjekter er. Som en lærer beskriver det i afhandlingen, *"må vi ikke længere tale om enkelte børn, for nu snakker vi kun om fællesskaber"*.

Standarder som et greb om praksis og børns fællesskaber

At arbejde med børns fællesskaber i klasselokalerne er mange steder en ny måde at organisere samarbejdet mellem skolen og PPR. Som en PPR-konsulenter fortæller, har PPR *"i mange år mødt dem der, hvor vi godt*

kunne tænke os” med henvisning til de konsultative samarbejdsformer, hvor samarbejdet primært udfoldes ved mødeborde, der af de skoleprofessionelle og skoleledere kan opleves at være langt væk fra skolens hverdagsliv. Samarbejde i klasselokalerne om børns fællesskaber er en ny form for samarbejde, som de PPR-professionelle i flere år - og med en del ressourcer - har arbejdet med at udvikle. Som jeg har vist i afhandlingen, håndteres det i den kommune, hvori jeg har lavet empirisk arbejde med inddragelse af forskellige standardbaserede organiseringer af samarbejde, som i analysekapitlerne er eksemplificeret med henholdsvis et co-teaching-inspireret forløb og et forløb med forumteater (FT). I afhandlingen har jeg undersøgt, hvilke betydninger det får, at samarbejde organiseres omkring standarder, når fokuset rettes mod børns fællesskaber, samt hvilke betingelser der synes at tilskynde til denne form for samarbejde.

Jeg har i afhandlingen illustreret og diskuteret, hvordan co-teaching og FT forstået som standarder kan begribes som pædagogisk psykologiske færdigretter. Hvis de forstås sådan, bliver det dermed PPR's rolle at bringe dem og deres procedurer ind i skolen. PPR's ekspertrolle, som PPR i mange år har arbejdet med at overskride, reproduceres således til, at de bliver eksperter på standardbaserede organiseringer af samarbejde. I denne optik kan co-teaching, forumteater og andre standarder rettet mod børns fællesskaber således forstås som PPR's nye tests. De PPR-professionelle lægger mange ressourcer i at forskyde fokuset til børns fællesskaber og klasseindsatser. Fra de PPR-professionelles perspektiver begrundes standardbaseringen bl.a. i en faglig usikkerhed forbundet med at arbejde i klasserne og med at have fokus på børns fællesskaber. Standarderne begrundes samtidig med, at de og deres tilbagevendende karakter skal være med til at afmystificere og genkendeliggøre de PPR-professionelles arbejde i skolen.

De praksisnære samarbejdsformer er udviklet med udgangspunkt i kritikker af de konsultative samarbejdsformer, hvor samarbejdet primært udfoldes ved mødeaktivitet, men i afhandlingen har jeg vist, hvordan møder stadig udgør en stor del af samarbejdet mellem skolen og PPR. En stor del af disse møder er rettet mod de standarder, der inddrages i samarbejdet, da møder ofte bruges på, at de PPR-professionelle afholder minikurser for de skoleprofessionelle, hvor de indføres i samarbejdsformens grundantagelser og procedurer. Møderne bruges derimod sjældent på at koble de forskellige professionelles forståelser af og deltagelseshistorikker med at arbejde med problemstillingerne. Det store fokus på samarbejdsformen som en standard, skoleprofessionelle skal lære og dermed undervises i til møderne lader dog til at få den betydning, at de professionelles forståelser af samarbejdet, problemstillingernes sociale udviklingshistorie, og de samarbejdende parterers deltagelseshistorik med at håndtere dem, kun inddrages i meget lille grad. Som jeg har vist i analyserne inddrages standarderne i samarbejdet, uden at der i samarbejdet bruges særlig meget tid på at drøfte, hvordan de kan udvikles ind i de kontekster og i forhold til de konkrete problemstillinger, de skal bidrage til at håndtere. Dette bidrager til nye individualiseringsprocesser, hvor PPR (igen) bliver til en

hjelpepraksis, der kommer med ekstra arbejdsopgaver og ikke kender skolens praksisser, mens de skoleprofessionelle bliver til professionelle, der har modstand mod samarbejdet.

Afhandlingen skal hverken læses som et argument for eller imod, at samarbejde mellem skolen og PPR organiseres omkring standarder som fx co-teaching eller FT i bestræbelserne på at udvikle praksisnære samarbejdsformer og håndtere problemstillinger i skolen. Afhandlingen skal i stedet læses som et forsøg på at vise, hvorfor standarder bliver inddraget som et værktøj til at håndtere problemstillinger i skolen, og hvordan der synes at være udfordringer med at udvikle dem ind i konkrete praksisser, så de opleves relevante for de skoleprofessionelle. Dette er ikke kun en opgave for PPR, da de skoleprofessionelle også må byde ind med deres perspektiver på de problemstillinger, standarderne inddrages for at skulle håndtere. Som jeg har vist i afhandlingen er der ikke særlig meget forskning, der udforsker de skoleprofessionelles rolle i samarbejdet mellem skolen og PPR. I afhandlingen har jeg peget på, hvordan de skoleprofessionelle kan tage en mere aktiv rolle i samarbejdet, da samarbejdet må indebære, at de forskellige parter bringer deres forståelser af standarderne og problemstillingerne samt deres deltagelseshistorikker knyttet til deres deltagelse i og på tværs af forskellige praksisser ind i samarbejdet. Dette vil dermed kunne overskride de historiske problemstillinger, der er udviklet i dele af samarbejdet, hvor PPR leverer en ekspertydelse, som de skoleprofessionelle er passive modtagere af.

Udforskende samarbejdspraksisser

Det har været en central ambition i afhandlingen at bidrage til forståelser af samarbejde og håndtering af problemstillinger i skolen, der ikke fremhæver professionelles utilstrækkeligheder som begrundelser for et udfordret samarbejde, som det gøres i store dele af forskningslitteraturen. Jeg har gennem afhandlingen vist, hvordan der i samarbejdet mellem skolen og PPR opleves flere barrierer fra de forskellige professionelles perspektiver, og hvordan samarbejdet i flere forløb ender med, at parterne udpeger hinanden som begrundelser for et udfordret samarbejde. Af mine analyser fremgår det, hvordan disse individualiseringsprocesser kan knyttes til de professionelles betingelser for samarbejde og deltagelseshistorikker med at have arbejdet med problemstillinger i og omkring skolens praksisser.

I afhandlingen har jeg udviklet et bud på, hvordan disse individualiseringsprocesser kan overskrides ved i højere grad at begribe samarbejde og organisere det efter at udvikle, hvad jeg kalder *udforskende samarbejdspraksisser*, hvor *de fælles sager* – og de forskellige perspektiver på dem – inddrages i fælles udforskende processer. Dette kræver, at vi tænker hjelpepraksisser på udvidede måder, og det kræver, at professionelle må overskride og udvide traditionelle forståelser af faglighed og samarbejdet mellem skolen og PPR, hvor de PPR-professionelle kommer med ekspertviden om, hvordan problemstillinger i skolen kan løses ved tests, konsultation eller co-teaching, mens lærerne og pædagogerne bliver modtagere af denne

ekspertviden. Denne forståelse af faglighed er inspireret af andre forskere, der ligeledes teoretisk tager afsæt i den kritiske psykologi og social praksisteori, og som på forskellige, men beslægtede måder knytter faglighed til professionelles arbejde med at udforske og udvikle betingelser i sociale praksisser (Bendix-Olsen, 2018; Højholt & Kousholt, 2018b; Mardahl-Hansen, 2021; Røn Larsen, 2011; Stanek et al., 2018; Testmann, 2018). Udforskende samarbejdspraksisser handler således om, at skole- og PPR-professionelle er fælles om at udforske problemstillinger i skolen, som de opleves fra de forskellige perspektiver, hvorfor de opleves som problemstillinger, og hvilke betingelser de forskellige professionelle har for at udforske og håndtere dem, samt hvordan de allerede har arbejdet med dem. I udforskende samarbejdspraksisser kan PPR dermed ikke komme og "fikse" problemer i skolen, da de forskellige parter i samarbejdet skal udvikle problemforståelser, mulige håndteringer og betingelser for dette arbejde. I denne forståelse bliver PPR dermed ikke entydigt ekspertleverandør i samarbejdet, men ekspertisen er i stedet distribueret blandt forskellige professionelle i og omkring skolens praksisser.

Deltagelseshistorik – et teoretisk bidrag

Jeg har i mit empiriske arbejde oplevet, hvordan professionelle udvikler vidt forskellige forståelser af samarbejdet i de forløb, som jeg har analyseret som *fælles sager*. I mine analyser har jeg udforsket de professionelles begrundelser for udviklingen af disse forskellige forståelser, og her har jeg fået blik for, hvordan de professionelles forståelser ofte har været begrundet i deres handlinger og engagementer i forskellige praksisser og ikke kun i de praksisser og sammenhænge, hvor konkrete samarbejdsforløb udfoldes. I afhandlingen oplevede jeg fx, hvordan læreres erfaringer med undervisning, med arbejdet med børns fællesskaber i forskellige klasser, og deres arbejde med at håndtere forældrekonflikter blev til begrundelser for deres deltagelse i samarbejdet med PPR. Gennem afhandlingen har jeg derfor udviklet et begreb om *subjekters deltagelseshistorik* til at begribe, hvordan subjekters personhistoriske deltagelse i og på tværs af praksisser får betydning for, hvordan de udvikler problemforståelser og deltager i samarbejdet. Dette greb har i analyserne bidraget til at rette fokus på, hvordan problemstillinger i skolen har en udviklingshistorie, hvor ofte både elever, lærere, pædagoger, skoleledere og forældre på forskellige måder har deltaget i udviklingen og håndteringen af problemstillingerne, og som får betydning for, hvordan professionelle deltager i samarbejdet fremadrettet. For analyserne har dette bidraget med at udvikle forståelser af, hvordan professionelle ofte på mange forskellige måder har arbejdet med at håndtere problemstillinger i skolen, og hvordan disse erfaringer får betydning for deres forståelser og måder at tage del i samarbejdet mellem skolen og PPR. Begrebet er udviklet med afsæt i kritisk psykologisk teoridannelse (Dreier, 2008; Schwartz, 2019), Marx' abstraktionsbegreb (Ollman, 2003) og Deweys begreb om erfaring (Brinkmann, 2006; Dewey, 1965). Subjekters deltagelse er situeret i skolens hverdagsliv, men de bringer samtidig erfaring med sig fra andre sammenhænge, som ligeledes får betydning for, hvordan de forstår og

handler i samarbejdet, hvilket jeg i analyserne netop har vist, kan se meget forskelligt ud. Gennem afhandlingen har jeg således forsøgt at vise, hvordan vi også må forstå subjekters deltagelse ud fra, hvordan erkendelses- og erfaringsprocesser er udviklet over tid i og på tværs af praksisser. Begrebet om subjekters deltagelsehistorik er udviklet med empirisk afsæt i samarbejdet mellem skole- og PPR-professionelle, men det er min overbevisning, at det kan inddrages i bredere sammenhænge til at begribe, hvordan subjekters situerede deltagelse i sociale praksisser er historisk begrundet i både praksissers historiske udvikling og subjekters deltagelsehistorikker med at begribe og udvikle dem.

Referenceliste

- Ahtola, A., & Kiiski-Mäki, H. (2014). What Do Schools Need? School Professionals' Perceptions of School Psychology. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 95-105.
- Alenkær, R. (2010). *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel - i den inkluderende skole*
- Alexander, P. A. (2018). Past as prologue: Educational psychology's legacy and progeny. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 147-162.
- Andersen, B. B., & Okholm, M. B. (2017). Sampraksis – PPR helt tæt på arbejdet med inklusion. *Inkluderende Læringsmiljøer Udviklet I Mødet Mellem Forskere Og Praktikere*. Undervisningsministeriet.
- Andersen, P., & Sunesen, M. S. K. (2022). *Mellemformer i skole og dagtilbud* (1. udgave. ed.). Akademisk Forlag.
- Anthun, R., & Manger, T. (2006). Effects of Special Education Teams on School Psychology Services. *School Psychology International*, 27(3), 259-280.
- Aston, H. J., & Lambert, N. (2010). Young people's views about their involvement in decision-making. *Educational Psychology in Practice*, 26(1), 41-51.
- Averill, O. H., & Rinaldi, C. (2013). Response to intervention and educator relations: a contrivance of collegiality or path to professional collaboration?(Implementing RTI). *Communique*, 42(4), 4.
- Axel, E. (2008). Developing Praxis in Conflictual Cooperation - A Preliminary Report from a Construction Site. In.
- Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske Udkast*.
- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56-78.
- Axel, E. (2020). Distributing resources in a construction project: Conflictual co-operation about a common cause and its theoretical implications. *Theory & Psychology*, 30(3), 329-348.
- Axel, E., & Højholt, C. (2019). Subjectivity, Conflictuality, and Generalization in Social Praxis. In (pp. 23-40). Springer International Publishing.
- Bank, M., & Nissen, M. (2016). Brugerdrevne standarder i socialt arbejde. In: Klim.
- Bellinger, S. A., Lee, S. W., Jamison, T. R., & Reese, R. M. (2016). Conjoint behavioral consultation: Community-school collaboration and behavioral outcomes using multiple baseline. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26(2), 139-165.
- Bendix-Olsen, K. (2018). *Små børns perspektiver på inklusion* [Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet]. Roskilde.
- Bergan, J. R. (1977). *Behavioral consultation*. Merrill.
- Bernstein, R. J. (1971). *Praxis and action : Contemporary philosophies of human activity*. University of Pennsylvania Press.
- Biesta, G. J. J. (2021). *God uddannelse i målingens tidsalder : etik, politik, demokrati* (1. udgave. ed.). Klim.
- Bjørnholt, B., & Thøstesen, A. (2021). Kortlægning af PPR-ledernes oplevelse af de kommunale indsatser VIVE – Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
- Borring, C. G. (2021). Bevægelser mod praksisnære samarbejdsformer - historiske og aktuelle individualiseringsproblematikker i skolepsykologien. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2).
- Bowles, T., Scull, J., Hattie, J., Clinton, J., Larkins, G., Cicconi, V., Kumar, D., & Arnup, J. L. (2016). Conducting Psychological Assessments in Schools: Adapting for Converging Skills and Expanding Knowledge. *Issues in Educational Research*, 26(1), 10-28.
- Boyle, C., & Lauchlan, F. (2009). Applied psychology and the case for individual casework: some reflections on the role of the educational psychologist. *Educational Psychology in Practice*, 25(1), 71-84.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey : en introduktion* (1. udgave. ed.). Hans Reitzel.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Eds.). (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udgave ed.). Hans Reitzel.
- Broegaard, A., & Rasmussen, L. (2009). Psykologarbejde i klasser - klasseintervention. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46(5), 315-321. (PPR i nutid og fremtid)

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buchardt, M., & Laursen, H. P. (2013). Et skridt ind i en ny verden : en kritisk læsning af cooperative learning. *Unge Pædagoger*, 44-52.
- Buck, D. (2015). Reconstructing educational psychology reports: an historic opportunity to change educational psychologists' advice? *Educational Psychology in Practice*, 31(3), 221-234.
- Busch-Jensen, P. (2018). Skoleledelse - mellem konflikter og samarbejde. In C. Højholt & D. Kousholt (Eds.), *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Busch-Jensen, P., & Schraube, E. (2019). Zooming In Zooming Out: Analytical Strategies of Situated Generalization in Psychological Research. In (pp. 221-241). Springer International Publishing.
- Busch, L. (2011). *Standards : recipes for reality*. MIT Press.
- Bøttcher, L., & Dammeyer, J. (2023). *Test og vurderingsmetoder i pædagogisk psykologisk praksis*. Samfundslitteratur.
- Bøttcher, L., Kousholt, D., & Winther-Lindqvist, D. (2018). *Kvalitative analyseprocesser : med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur.
- Caplan, G. (1963). TYPES OF MENTAL HEALTH CONSULTATION. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33(3), 470-481.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. Tavistock Publications.
- Castro-Villarreal, F., & Rodriguez, B. (2017). Using Consultee-Centered Consultation with Teachers in a Contemporary School Setting to Inform Culturally Responsive Practice. *Contemporary School Psychology*, 21.
- Castro-Villarreal, F., & Rodriguez, B. J. (2017). Using Consultee-Centered Consultation with Teachers in a Contemporary School Setting to Inform Culturally Responsive Practice. *Contemporary School Psychology*, 21(3), 240-254.
- Chong, W. H., Lee, B. O., Tan, S. Y., Wong, S. S., & Yeo, L. S. (2013). School Psychology and School-Based Child and Family Interventions in Singapore. *School Psychology International*, 34(2), 177-189.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2014). Conjoint Behavioral Consultation: Implementing a Tiered Home-School Partnership Model to Promote School Readiness. *Journal of Prevention & Intervention in the Community: Early Childhood Intervention Programs: Design and Implementation*, 42(4), 300-314.
- Clasen, S., Tranum Thomsen, K., & Møller Andersen, D. (2018). *Nest programmet i Danmark : en tredje vej til inkluderende fællesskaber* (1. udgave. 1. oplag. ed.). Dafolo.
- Collier-Meek, M. A., & Sanetti, L. M. H. (2014). Assessment of Consultation and Intervention Implementation: A Review of Conjoint Behavioral Consultation Studies. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(1), 55-73.
- Coninck-Smith, N. d., Rasmussen, L. R., & Vyff, I. (2015). *Dansk skolehistorie, hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. Bind 5: Da skolen blev alles, tiden efter 1970. Af Ning de Coninck-Smith, Lisa Rosén Rasmussen & Iben Vyff*. Aarhus Universitetsforlag, 2015. Århus Universitetsforlag.
- Constant, J. (2014). Alfred Binet (1857–1911). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62(4), 257-258.
- Cordsen, R. F. (2020). *Samarbejde mellem lærere og fritidspædagoger – intensitet, potentialitet og problemer*
- Curtis, M. J., Hunley, S. A., & Grier, J. E. C. (2002). Relationships Among the Professional Practices and Demographic Characteristics of School Psychologists. *School Psychology Review*, 31(1), 30-42.
- D'Amato, R. C., Zafiris, C., McConnell, E., & Dean, R. S. (2011). The History of School Psychology: Understanding the Past to Not Repeat It. *The Oxford Handbook of School Psychology, Feb 2011*.
- Dahlbæk, A., Gade, O., & Christensen, R. (2023). Pædagogiske færdigretter - Spise? Med hjem? *Unge Pædagoger*, 1.
- Darling-Hammond, L. (2013). Teaching and the Change Wars: The Professionalism Hypothesis. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change wars* (pp. 124). SAGE Publications Ltd.

- Davies, S. M. B., Howes, A. J., & Farrell, P. (2008). Tensions and Dilemmas as Drivers For Change in an Analysis of Joint Working Between Teachers and Educational Psychologists. *School Psychology International*, 29(4), 400-417.
- Deloitte, & Absalon, P. U. P. (2020). Undersøgelse af kommunernes pædagogisk psykologiske rådgivning.
- Dennis, R. (2004). So far so good? A qualitative case study exploring the implementation of consultation in schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(1), 17-29.
- Dewey, J. (1965). *Experience and nature* (New ed. ed.). Dover.
- Dewey, J. (2012). *Reconstruction in Philosophy*. Dover Publications.
- Doll, B., Nastasi, B. K., Cornell, L., & Song, S. Y. (2017). School-based mental health services: Definitions and models of effective practice. *Journal of Applied School Psychology*, 33(3), 179-194.
- DPU. (2022). *PPR i paradigmeskifte - En undersøgelse af PPR-lederes opfattelser af udfordringer og muligheder med bemanning, uddannelsesbehov og faggrænser (EPS in a paradigm shift. A study of EPS leaders' perception of challenges and possibilities with staffing, education need and professional boundaries)*.
- Dreier, O. (1977). INDIVIDUALITETSPROBLEMET I DIALEKTISK MATERIALISTISK BELYSNING. *Nordisk psykologi*, 29(2), 147-163.
- Dreier, O. (1979). *Den kritiske psykologi*. Rhodos.
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*.
- Dreier, O. (2006). Imod abstraktionen af struktur. *Nordiske Udkast, Årg. 34, nr. 1 (2006)*, 3-12.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193-212.
- Dreier, O. (2011a). Intervention, evidence-based research and everyday life. In P. Stenner, J. Cromby, J. Motzkau, J. Yen, & Y. Haosheng (Eds.), *Theoretical Psychology. Global Transformations and Challenges*. Captus Pres.
- Dreier, O. (2011b). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63(2), 4-23.
- Dreier, O. (2020). Critical Psychology: Subjects in Situated Social Practices. In (pp. 11-26). Springer Singapore.
- Dufrene, B. A., Lestremau, L., & Zoder-Martell, K. (2014). DIRECT BEHAVIORAL CONSULTATION: EFFECTS ON TEACHERS' PRAISE AND STUDENT DISRUPTIVE BEHAVIOR. *Psychology in the Schools*, 51(6), 567-580.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N., Hansen, J. H., Laustsen, H., & Olsen, L. (2007). Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse - En kvalitativ undersøgelse på 11 danske folkeskoler. *AKF og DPU*.
- Eagle, J. W., Dowd-Eagle, S. E., Snyder, A., & Holtzman, E. G. (2015). Implementing a Multi-Tiered System of Support (MTSS): Collaboration between school psychologists and administrators to promote systems-level change. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 25(2-3), 160-177.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise* (Vol. 3). Springer.
- Edwards, A. (2011a). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39.
- Edwards, A. (2011b). Expertise in the Children's Workforce: Knowledge and Motivation in Engagement with Children. In (pp. 173-190). Cambridge University Press.
- Edwards, A., Lunt, I., & Stamou, E. (2010). Inter-professional work and expertise: new roles at the boundaries of schools. *British Educational Research Journal*, 36(1), 27-45.
- Edwards, T., Annan, J., & Ryba, K. (2007). Educational Psychology in New Zealand. In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell (Eds.), *The Handbook of International School Psychology*. SAGE Publications, Inc.
- Egelund, T. (2011). Evidens - mod et nyt kvalitetsparadigme i socialt arbejde med udsatte familier og børn? *Samfundskonomen*. (Evidens, effekt og velfærdssamfundets holdbarhed.)

- Ekornes, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School mental health, 7*(3), 193-211.
- Elliott, S. N. (1988). Acceptability of Behavioral Treatments: Review of Variables That Influence Treatment Selection. *Professional Psychology: Research and Practice, 19*(1), 68-80.
- Elmholdt, C. (2006). Kategoriseringspraktikker : skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Psykologisk pædagogisk rådgivning, 43*(5), 443-458. (Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR)
- Englund, A.-L., & Englund, T. (2012). *Hur realisera värdegrunden? : historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?* (Rapporter från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, Issue.
- Englund, A.-L., Englund, T., Engström, K., & Engstrom, I. (2009). Värdegrunden reducerad till metod [article]. *Pedagogiska Magasinet, 13*(4), 18-21.
- Erchul, W. P. (2009). Gerald Caplan: A Tribute to the Originator of Mental Health Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 19*(2), 95-105.
- Fagan, T. K. (2002a). School Psychology: Recent Descriptions, Continued Expansion, and an Ongoing Paradox. *School Psychology Review, 31*(1), 5.
- Fagan, T. K. (2002b). Trends in the History of School Psychology in the United States. In *Best practices in school psychology IV, Vols. 1-2* (pp. 209-221). National Association of School Psychologists.
- Fallon, L. M., Collier-Meek, M. A., Sanetti, L. M. H., Feinberg, A. B., & Kratochwill, T. R. (2016). Implementation Planning to Promote Parents' Treatment Integrity of Behavioral Interventions for Children with Autism. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 26*(1), 87-109.
- Fan, C.-H. P., Bocanegra, J. O. P., Ding, Y. P., & Neill, M. W. P. (2016). Examining School Psychologists' Perceptions of Barriers to Response to Intervention (RtI) Implementation. *Trainers' Forum, 34*(1), 54-76.
- Fan, C., Denner, P., & Bocanegra, J. (2016). School Psychologists' Willingness to Implement RtI: The Role of Philosophical and Practical Readiness. *Contemporary School Psychology, 20*(4), 383-391.
- Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 293-304.
- Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International, 31*(6), 581-598.
- Folkeskolen. (1.februar 2021). Inklusionen kom ikke af sig selv. <https://www.folkeskolen.dk/folkeskolen-nr-02-2021-historieogsamfundsfaq-inklusion/inklusionen-kom-ikke-af-sig-selv/869898>.
- Folkeskolen. (1951). Det skolepsykologiske arbejde i Danmark. *Folkeskolen, 27*(68).
- Folkeskolen.dk. (2023). Fynboer opretter specialklasser på samtlige skoler for at styrke nærværet.
- Forchhammer, H. B. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske Udkast, Årg. 29, nr. 1* (2001), 23-32.
- Forman, S. G., & Selman, J. S. (2011). Systems-Based Service Delivery in School Psychology. In. Oxford University Press.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed* (30. anniversary ed. ed.). Continuum.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 20*(1), 9.
- Garbacz, S. A., Kwon, K., & Holmes, S. R. (2015). Congruence in Parent-Teacher Communication: Implications for the Efficacy of CBC for Students With Behavioral Concerns. *School Psychology Review, 44*(2), 150-168.
- Garbacz, S. A., & McIntyre, L. L. (2016). Conjoint Behavioral Consultation for children with Autism Spectrum Disorder. *School Psychology Quarterly, 31*(4), 450-466.
- Gavin, W. J. (1988). *Context over foundation : Dewey and Marx* (1st ed. 1988. ed.). Springer.
- Gillham, B. (1978). *Reconstructing educational psychology*. Croom Helm.

- Gilman, R., & Gabriel, S. (2004). Perceptions of School Psychological Services by Education Professionals: Results from a Multi-State Survey Pilot Study. *School Psychology Review*, 33(2), 271-286.
- Gilman, R., & Medway, F. J. (2007). Teachers' Perceptions of School Psychology: A Comparison of Regular and Special Education Teacher Ratings. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 145-161.
- Gjerløff, A. K., & Jacobsen, A. F. (2014). *Dansk skolehistorie : hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år ; [Bind] 3. Da skolen blev sat i system : 1850-1920 / redigeret af Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smit*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gjerløff, A. K., Jacobsen, A. F., Nørgaard, E., & Ydesen, C. (2014). *Dansk skolehistorie, hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. Bind 4: Da skolen blev sin egen, 1920-1970*. . Århus Universitetsforlag.
- Graff, L., Nüchel, C., & Sparre, A. S. M. (2021). *Psykolog i PPR : guide til praksis* (1. udgave. ed.). Akademisk Forlag.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information and libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Gravois, T. A. (2012). Consultation services in schools: A can of worms worth opening. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(1), 83-87.
- Grier, B. C., & Bradley-Klug, K. L. (2011). Collaborative Consultation to Support Children with Pediatric Health Issues: A Review of the Biopschoeducational Model. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 21(2), 88-105.
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbaseret – noen utfordringer. In H. Grimen & L. I. Terum (Eds.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Abstrakt Forlag.
- Grinder-Hansen, K. (2017). *Dansk skolehistorie, hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. Bind 5: Da skolen blev alles, tiden efter 1970*. Af Ning de Coninck-Smith, Lisa Rosén Rasmussen & Iben Vyff. Aarhus Universitetsforlag, 2015. *Historisk Tidsskrift*.
- Gunnarsson, K. (2018). Att samhandla med manualer: föränderliga deltagare i skolors hälsofrämjande arbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(1), 68-84.
- Gunnemark, K. (2011). *Etnografiska hållplatser : om metodprocesser och reflexivitet* (1. uppl. ed.). Studentlitteratur.
- Gutkin, T. B. (2012). Ecological Psychology: Replacing the Medical Model Paradigm for School-Based Psychological and Psychoeducational Services. *Journal of Educational and Psychological Consultation: Ecological Approaches to Mental Health and Educational Services for Children and Adolescents*, 22(1-2), 1-20.
- Hammond, N. (2015). *Forum theatre for children: enhancing social, emotional and creative development*. Trentham Books & IOE Press.
- Hansen, J., Carrington, S., Jensen, C., Molbæk, M., & Schmidt, M. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 1-11.
- Hansen, J. H., Molbæk, M., Schmidt, M., & Riis Jensen, C. (2019). Samarbejde i den inkluderende skole : innovation eller dekoration? *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 56, 84.
- Hansen, K. V. (2002a). PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer. In: *Konsultation - et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København*, Ahrensberg, Rose Marie. Hansen, Ken Vagn. Lentz, Jette. Pedersen, Grethe. Schiøttz, Lotte. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 39 (1). .
- Hansen, K. V. (2002b). Teoretiske og metodiske overvejelser. In: *Konsultation - et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København*, Ahrensberg, Rose Marie. Hansen, Ken Vagn. Lentz, Jette. Pedersen, Grethe. Schiøttz, Lotte. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 39 (1). .
- Hansen, K. V. (2005). Konsultation revisited. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 42(1), 4. (Konsultation - temaer og projekter)
- Hansen, M. S., & Iskov, T. (2013). Hvordan kan pædagogiske koncepter blive pædagogiske? . *Unge Pædagoger*, 1.
- Hansen, O., Nordahl, T., & Egelund, N. (2009). *LP-modellen : læringsmiljø og pædagogisk analyse*. Dafolo.
- Harding, E., & Atkinson, C. (2009). How EPs record the voice of the child. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 125-137.

- Harris, F. (2006). Dewey's Materialist Philosophy of Education: A Resource for Critical Pedagogues? *The European legacy, toward new paradigms*, 11(3), 259-288.
- Hartmann, E. S. (2016). Understanding the Everyday Practice of Individualized Education Program Team Members. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26(1), 1-24.
- Harvey, V. S. (2006). The psychological report : Variables affecting the clarity of psychological reports. *Journal of clinical psychology*, 62(1), 5-18.
- Hass, M., & Carriere, J. A. M. (2014). *Writing useful, accessible, and legally defensible psychoeducational reports* (1 ed.). Wiley.
- Hearnshaw, L. S. (1979). *Cyril Burt, psychologist*. Hodder and Stoughton.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2022). Kan vi helt undgå de udskældte specialpædagogiske koncepter? *Unge Pædagoger*, 83(1), 38-46. (Pædagogiske koncepter og diskurser)
- Hedegaard Hansen, J. (2018). Co-teaching : en farbar vej mod inklusion. *Liv i skolen, Årg. 20, nr. 2 (2018)*, 14-23.
- Hedegaard Hansen, J. (2019). *Co-teaching*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M., & Chaiklin, S. (1997). *Activity theory and cultural historical approaches to social practice : abstracts*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Hedegaard, M., Jensen, H. B., & Nielsen, A.-M. L. (2018). Sampraksis som tværprofessionel samarbejdsform. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55(5), 119.
- Hempenstall, K. (2012). Response to intervention: Accountability in action. *Australian journal of learning difficulties*, 17(2), 101-131.
- Hermstad, I. H., Caspersen, J., & Buland, T. (2020). Spenning og samspill når PPT skal tett på skolen. *Psykologi i kommunen*, 6.
- Hjørne, E. (2004). *Excluding for inclusion? : negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holland, D., & Lave, J. (2001). *History in person : enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. School of American Research Press.
- Holm Poulsen, C. (2017). *Inklusion : - muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Holst, L. (2013). Inklusionens konceptgørelse - PULS. *Unge Pædagoger*, 1.
- Holz kamp-Osterkamp, U. (1979). Erkendelse, Emotionalitet og Handleevne. In O. Dreier (Ed.), *Den Kritiske Psykologi* (pp. 237-349). Rhodos.
- Holz kamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Campus Verlag.
- Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast, Årg. 26, nr. 2 (1998)*, 3-31.
- Holz kamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast, Årg. 33, nr. 2 (2005)*, 5-33.
- Holz kamp, K., Boreham, A., Schraube, E., Osterkamp, U., & Sloan, T. (2013). *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holz kamp*. Palgrave Macmillan.
- Hopwood, N., Day, C., & Edwards, A. (2016). Partnership practice as collaborative knowledge work: overcoming common dilemmas through an augmented view of professional expertise. *Journal of Children's Services*, 11(2), 111-123.
- Hosp, J. L., & Reschly, D. J. (2002). Regional Differences in School Psychology Practice. *School Psychology Review*, 31(1), 11-29.
- Hviid, P., & Højholt, C. (Eds.). (2012). *Fritidspædagogik og børneliv* (1. udgave ed.). Hans Reitzel.
- Hylander, I. (2004). *Analysis of conceptual change in Consultee-Centered Consultation*.
- Hylander, I. (2012). Conceptual change through consultee-centered consultation: A theoretical model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(1), 29-45.
- Hylander, I., & Guvå, G. (2004). *Development of Consultee-Centered Consultation in Sweden*.
- Hylander, I., & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande : om professionellt samarbete i retorik och praktik* (Upplaga 1. ed.). Studentlitteratur AB.

- Højholdt, A. (2016). *Tværfprofessionelt samarbejde i teori og praksis* (2. udgave. 1. oplag. ed.). Hans Reitzel.
- Højholdt, A. (2018). *Co-teaching : samarbejde om undervisning* (2. udgave. 1. oplag. ed.). Hans Reitzel.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver : forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. In C. Højholt & G. Witt (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi*. Unge Pædagoger.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling : deltagere i social praksis* (1. udgave ed.). Gyldendal Uddannelse.
- Højholt, C. (Ed.). (2011). *Børn i vanskeligheder : samarbejde på tværs* (1. udgave ed.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2014). Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber. I: O. Løw, & E. Skibsted (red.), *Elevers læring og udvikling: - også i komplicerede læringsituationer* (s. 49 - 64), Akademisk Forlag.
- Højholt, C. (2022). Kvalitativ forskning om situeret ulighed i skolen. *Qualitative studies*, 7(1), 86-111.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2014). Participant Observations of Children's Communities-Exploring Subjective Aspects of Social Practice. *Qualitative Research in Psychology*, 11(3), 316-334.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018a). Children participating and developing agency in and across various social practices. In *International handbook of early childhood education* (pp. 1581-1597). Springer.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018b). *Konflikter om børns skoleliv* (1. udgave ed.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2023). Developing dialectic understandings through analyses of conflicts and contradictions - Contradictory conditions in the public school as a conflictual historical institution.
- Højholt, C., & Mardahl-Hansen, T. (2021). Observationer af skolens sociale situationer: om at få øje på ulige betingelser for deltagelse i fællesskaber. *Unge Pædagoger*, 1.
- Haase, S. (2018). Den skønnede evidens. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 14(26), 74.
- Ingraham, C. L., Hokoda, A., Moehlenbruck, D., Karafin, M., Manzo, C., & Ramirez, D. (2016). Consultation and Collaboration to Develop and Implement Restorative Practices in a Culturally and Linguistically Diverse Elementary School. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26(4), 354-384.
- Jensen, S. H., & Tornelund, A. S. (2018). Hvis vi tror på, at børn lærer i social fællesskaber - hvorfor tror vi så, at voksne lærer i et lukket møderum? *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55(5), 92.
- Jensen, U. J. (1999). Categories in activity theory: Marx's philosophy just-in-time. In M. Hedegaard & U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*. Aarhus University press.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2016). *Handbook of Response to Intervention The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support* (2nd ed. 2016. ed.). Springer US.
- Jimerson, S. R., Oakland, T., & Farrell, P. (2007). *The handbook of international school psychology*. SAGE.
- Johnson, G. M. (1994). An Ecological Framework for Conceptualizing Educational Risk. *Urban education (Beverly Hills, Calif.)*, 29(1), 34-49.
- Jones, D., Monsen, J., & Franey, J. (2013). *Using the Staff Sharing Scheme to Support School Staff in Managing Challenging Behaviour More Effectively*.
- Jortveit, M. (2022). Collaboration between teachers and educational-psychological service counsellors. *School Psychology International*.
- Kampmann, E. S. (2015). *Kampen om professionelt arbejde i folkeskolen: En styringsanalyse af læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser*
- Karnøe, J. K. (2022). Derfor fejler de professionelle læringsfællesskaber. *Unge Pædagoger*, 83(1), 21-28. (Pædagogiske koncepter og diskurser)
- Karten, T. J., & Murawski, W. W. (2020). *Co-Teaching Do's, Don'ts, and Do Betters*. ASCD.
- Kjær, B., Bach, D., Ellegaard, T., Kryger, N., & Westerling, A. (2020). *Parate børn : forestillinger og praksis i mødet mellem familie og daginstitution* (1. udgave ed.). Frydenlund Academic.
- Kjær, B., & Dannesboe, K. I. (2019). Reflexive professional subjects: knowledge and emotions in the collaborations between teachers and educational-psychological consultants in a Danish school context. *International studies in sociology of education*, 28(2), 168-185.

- KL. (2013). *Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning*. Implement Consulting Group.
- Kleinert, W. L., Silva, M. R., Coddling, R. S., Feinberg, A. B., & St. James Paula, S. (2017). Enhancing Classroom Management Using the Classroom Check-Up Consultation Model With In-Vivo Coaching and Goal Setting Components. *School Psychology Forum, Research in Practice*, 11(1), 5-19.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence : kendetegn, betingelser og perspektiver* (1. udgave. 1. oplag. ed.). Dafolo.
- Knotek, S., & Sandoval, J. (2003). INTRODUCTION: Current Research in Consultee-Centered Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(3), 243-250.
- Knotek, S. E. (2005). Sustaining Rtl through Consultee-Centered Consultation. *California school psychologist*, 10(1), 93-104.
- Knotek, S. E., & Hylander, I. (2014). Research issues in mental health consultation and consultee-centered approaches. In *Handbook of research in school consultation, 2nd ed.* (pp. 153-179). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Kofoed, J., & Kousholt, D. (2011). Ethiske fordringer og multiple temporaliteter. *Nordiske Udkast*.
- Kolnes, J., & Midthassel, U. V. (2022). Capturing students' needs through collaboration - exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European journal of special needs education*, 37(3), 386-400.
- Kolnes, J., Øverland, K., & Midthassel, U. V. (2021). A System-Based Approach to Expert Assessment Work- Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian journal of educational research*, 65(5), 783-801.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv : fællesskaber i børns liv : ph.d. afhandling*. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Kousholt, D. (2012). Børnefællesskaber og udsatte positioner: Inklusion og fritidspædagogik. In P. Hviid & C. Højholt (Eds.), *Fritidspædagogik og børneliv*. Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, D., & Højholt, C. (2011). Forsknings Samarbejde og gensidige læreprocesser. In *Børn i vanskeligheder* (pp. 207-237). Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D., & Juhl, P. (2021). Addressing Ethical Dilemmas in Research with Young Children and Families. Situated Ethics in Collaborative Research. *Human arenas: an Interdisciplinary journal of psychology, culture, and meaning*.
- Kousholt, D., & Morin, A. (2023). *Samarbejde mellem PPR og skole*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kousholt, D., & Testmann, L. (2017). Børn sociale deltagelse og fællesskaber. In *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter* (pp. 57-78). Akademisk Forlag.
- Kousholt, D. L., Jette. (2021). Hvordan skabes et styrket PPR - Aktuelle bevægelser og dilemmaer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58.
- Kousholt, K. (2018). Betingelses-, Betydnings- og Begrundelsesanalyse. In L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Kvalitative analyseprocesser : med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*. Samfundslitteratur.
- Krejsler, J. B. (2013). What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals. *Scandinavian journal of educational research*, 57(1), 16-32.
- Kristensen, K. B., Dahlbæk, A., & Andersen, I. H. (2022). Pædagogiske koncepter og diskurser. *Unge Pædagoger*, 1.
- Kromann, A. C. (2022). PPR og mellemformer - en tredje vej for PPR. In P. Andersen & M. S. K. Sunesen (Eds.), *Mellemformer i skole og dagtilbud*. Akademisk Forlag.
- Kromann, A. C., Lene, T., & Thomsen, K. T. (2022). *Nest på rejse i Danmark* (Vol. 1).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *InterView : introduktion til et håndværk* (2. udg., 6. opl. ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Lambert, N., Hylander, I., & Sandoval, J. (2004). *Consultee-centered consultation : improving the quality of professional services in schools and community organizations* [1 online resource (viii, 405 s.)]. Taylor & Francis.

- Larney, R. (2003). School-Based Consultation in the United Kingdom : Principles, Practice and Effectiveness. *School Psychology International*, 24(1), 5-19.
- Laursen, H. D. (2013). Pals : der ér grund til bekymring. *Unge Pædagoger*, 60-69.
- Laursen, P. F. (2022). Hvad bliver fremtiden for pædagogiske koncepter? *Unge Pædagoger*, 83(1), 5-11. (Pædagogiske koncepter og diskurser)
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. In S. Kvale & K. Nielsen (Eds.), *Mesterlære : læring som social praksis*. Hans Reitzel.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge University Press.
- Leontjev, A. N. (1977). *Problemer i det psykiskes udvikling* (Vol. København). Rhodos.
- Lindeberg, N., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tegtmejer, T., Tams, L., & Nicolajsen, J. (2022). Kortlægning af mellemformer - Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning. *Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd*.
- Lindelauf, J., Reupert, A., & Jacobs, K. E. (2018). Teachers' Use of Psycho-Educational Reports in Mainstream Classrooms. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(1), 1-17.
- Little, S. (2013). School Psychologists' Perceptions Of Stakeholder Engagement In Response To Intervention. *Contemporary Issues in Education Research (Online)*, 6(4), 399.
- Little, S., Marrs, H., & Bogue, H. (2017). Elementary School Psychologists and Response to Intervention (RTI). *Contemporary School Psychology*, 21(2), 103-114.
- Lunt, I., & Majors, K. (2000). The Professionalisation of Educational Psychology: Challenges to practice. *Educational Psychology in Practice*, 15(4), 237-245.
- Lyhne, M. (2021). *Praksisudvikling på trods – konfronteret af konfliktuel praksis i folkeskolen : Ph.d. afhandling* DPU, Aarhus Universitet]. Kbh.
- Mackay, T. (2013). The foundations of educational psychology: The legacy of Cyril Burt. *Educational and Child Psychology*, 30(3), 37-45.
- Madsen, C. D. (2023). *Anderledes end de andre? - En analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv*
- Majgaard, K. (2011). Inklusionens arkitekter. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 48(3), 216. (Inklusions- og eksklusionsprocesser i sociale sammenhænge)
- Maki, E. D., Victoria, S. A., Jesseca, J., Mueller, M., Broadhead, S., Brodsky, L., Couse, A., & Pearrow, M. (2019). School Psychologists' Perceptions of Systems Change: A Case Study. *School Psychology Forum, Research in Practice*, 13(1), 41-52.
- Malin, J. R. (2016). EDUCATORS' USE OF RESEARCH AND OTHER EVIDENCE WITHIN LOCAL GRANT FOUNDATION APPLICATIONS. *Planning and Changing*, 47(1/2), 82-100.
- Mallin, B., Beimcik, J., & Hopfner, L. (2012). Teacher Ratings of Three School Psychology Report Recommendation Styles. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 258-273.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen : Ph.d.-afhandling* Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet]. Roskilde.
- Mardahl-Hansen, T. (2019a). Teaching as a social practice. *Nordic Psychology*, 71(1), 3-16.
- Mardahl-Hansen, T. (2019b). Udvikling af børns og unges deltagelsesbetingelser i folkeskolen : et spørgsmål om læreres relationskompetencer eller betingelser for samarbejde? *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2), 54-68. (Konflikter om børns skoleliv - et forskningsprojekt på tværs)
- Mardahl-Hansen, T. (2021). Tættere på hvad?! Udforskende samarbejde mellem PPR og lærere. *Ledelse i Morgen*.
- Mardahl, H., & Schwartz, I. (2017). Samarbejde som handlebetingelse. In: *Når professioner samarbejder: praksis med udsatte børn og unge*, Moesby-jensen, C. Samfundslitteratur.
- Markard, M., Holzkamp, K., & Dreier, O. (2004). Praksisportræt : en guide til analyse af psykologpraksis. *Nordiske Udkast, Årg. 32, nr. 2 (2004)*, 5-22.

- Marrs, H., & Little, S. (2014). Perceptions of School Psychologists Regarding Barriers to Response to Intervention (RTI) Implementation. *Contemporary School Psychology, 18*(1), 24-34.
- Marx, K., & Engels, F. (1976). *Udvalgte skrifter : i to bind* (4. oplag ed.). Tiden.
- Marx, K., Engels, F., & Arthur, C. J. (2001). *The German ideology. Part one*. Electric Book Co.
- Mastoras, S. M., Climie, E. A., McCrimmon, A. W., & Schwean, V. L. (2011). A C.L.E.A.R. Approach to Report Writing: A Framework for Improving the Efficacy of Psychoeducational Reports. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(2), 127-147.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C., & Bennett, J. L. (2011). Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(1), 18-43.
- Mendes, S. A., Lasser, J., Abreu-lima, I. M., & Almeida, L. S. (2017). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European Journal of Psychology of Education, 32*(2), 251-269.
- Mercieca, D. (2009). Working with Uncertainty: Reflections of an Educational Psychologist on Working with Children. *Ethics and social welfare, 3*(2), 170-180.
- Meyers, A. B., Tobin, R. M., Huber, B. J., Conway, D. E., & Shelvin, K. H. (2015). Interdisciplinary collaboration supporting social-emotional learning in rural school systems. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 25*(2-3), 109-128.
- Meyers, J. (1979). *Mental health consultation in the schools : [a comprehensive guide for psychologists, social workers, psychiatrists, counselors, educators, and other human service professionals]*. Jossey-Bass.
- Mike, K. (2010). School psychologists' preferences on Response to Intervention. In S. P. Mishra, T. Fletcher, N. Mather, & M. Perfect (Eds.): ProQuest Dissertations Publishing.
- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT – Er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse. *Spesialpedagogikk, 04*.
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S., & M. Sølvsberg, A. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000–2015. *Nordic Studies in Education, 38*(2), 101-117.
- Molbæk, M., Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Secher Schmidt, M. C. (2019). Samarbejde i skolen – når forandring forsvinder i en konsensuskultur. *Forskning & Forandring, 2*(2), 44-63.
- Morin, A. (2015). Children's conduct of life: Across general school, educational psychology consultation and psychiatry. *Nordic Psychology, 67*(3), 225-240.
- Morin, A. (2016). Et positioneret samarbejde : på tværs af skole, PPR og psykiatri. In *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (pp. 107-124). Frydenlund Academic.
- Morin, A. (2021). PPR-faglig ekspertise i tidlige tværprofessionelle og tvær- sektorielle samarbejder og interventioner. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift, 58* (2).
- Murphy, K. P. (2015). Marking the way: School-based interventions that “work”. *Contemporary educational psychology, 40*, 1-4.
- Mägi, K., & Kikas, E. (2009). School Psychologists' Role in School : Expectations of School Principals on the Work of School Psychologists. *School Psychology International, 30*(4), 331-346.
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., & Thurston, M. (2020). Helping Teachers Support Pupils with Mental Health Problems Through Inter-professional Collaboration: A Qualitative Study of Teachers and School Principals. *Scandinavian journal of educational research, 64*(3), 425-439.
- Mørck, L. L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning : Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. In *Psykologiske & pædagogiske metoder* (1.udgave ed., pp. 123-154). Roskilde Universitetsforlag.
- Nadine, M. L., Jonathan, S., & Ingrid, H. (2004). *Consultee-centered consultation : improving the quality of professional services in schools and community organizations*. Lawrence Erlbaum Associates.

- NASP. (2010). National Association of School Psychologists Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services. *School Psychology Review*, 39(2), 320-333.
- Newman, D., Ingraham, C., & Shriberg, D. (2014). Consultee-centered consultation in contemporary schools.(Research-Based Practice). *Communique*, 42(6), 14.
- Newman, D. S., Barrett, C. A., & Hazel, C. E. (2015). SCHOOL CONSULTATION PRACTICES IN THE EARLY CAREER: DOES TRAINING MATTER? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(4), 326-347.
- Newman, D. S., Guiney, M. C., & Barrett, C. A. (2015). Language use in consultation: Can “we” help teachers and students? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(1), 48-64.
- Newman, D. S., Hazel, C. E., Barrett, C. A., Chaudhuri, S. D., & Fetterman, H. (2018). Early-Career School Psychologists’ Perceptions of Consultative Service Delivery: The More Things Change, the More They Stay the Same. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 105-136.
- Newman, D. S., & Ingraham, C. L. (2017). Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 1-12.
- Newman, D. S., McKenney, E. L. W., Silva, A. E., Clare, M., Salmon, D., & Jackson, S. (2017). A Qualitative Metasynthesis of Consultation Process Research: What We Know and Where to Go. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 13-51.
- Nielsen. (2014). *PPR-håndbogen* (1. udgave ed.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, B. (2003). Krav og forventninger til PPRs opgaveløsning. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 40(6), 672. (Pædagogisk-psykologiske perspektiver)
- Nielsen, H. W. (2014). PPR og den inkluderende skole. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift, Årg. 51, nr. 3 (2014)*, 112-121.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2012). *Pædagogisk psykologi : en grundbog* (1. udgave. ed.). Samfundslitteratur.
- Nielsen, K. N. (1999). *Musical apprenticeship : learning at the academy of music as socially situated*. Psykologisk Institut, AarhusUniversitet.
- Nissen, D. (2009). Samarbejds mødet som konsultativ praksisform. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46(6), 364.
- Nissen, M. (2006). Pædagogisk psykologi - et bud på en positiv bestemmelse. In B. Elle, K. f. Nielsen, & M. Nissen (Eds.), *Pædagogisk psykologi : positioner og perspektiver*. Roskilde Universitetsforlag.
- Nissen, M. (2016). Standards and standpoints: Why and how standards, and studying them, imply critique. *Theory & Psychology*, 26(2), 163-181.
- Nolan, A., & Moreland, N. (2014). The Process of Psychological Consultation. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 63-77.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse : en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Nugent, M., Jones, V., McElroy, D., Peelo, M., Thornton, T., & Tierney, T. (2014). Consulting with Groups of Teachers. Evaluation of a Pilot Project in Ireland. *Educational Psychology in Practice*, 30(3), 255-271.
- O'Donnell, P. S., & Miller, D. N. (2011). Identifying Students With Specific Learning Disabilities: School Psychologists’ Acceptability of the Discrepancy Model Versus Response to Intervention. *Journal of Disability Policy Studies*, 22(2), 83-94.
- O'Farrell, P., & Kinsella, W. (2018). Research Exploring Parents', Teachers' and Educational Psychologists' Perceptions of Consultation in a Changing Irish Context. *Educational Psychology in Practice*, 34(3), 315-328.
- Oakland, T., & Jimerson, S. (2007). School Psychology Internationally: A Retrospective View and Influential Conditions. In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology*. SAGE.

- Ohmstede, T. J., & Yetter, G. (2015). Implementing Conjoint Behavioral Consultation for African American Children from a Low-SES, Urban Setting. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(1), 18-44.
- Ollman, B. (1976). *Alienation : Marx's conception of man in capitalist society* (Second edition. ed.). Cambridge University Press.
- Ollman, B. (2003). *Dance of the dialectic : steps in Marx's method*. University of Illinois Press.
- Ollman, B. (2015). Marxism and the philosophy of internal relations; or, How to replace the mysterious 'paradox' with 'contradictions' that can be studied and resolved. *Capital & Class*, 39(1), 7-23.
- Ottesen, E., Lund, B., Grams, S., Aas, M., & Prøitz, T. S. (2013). Educational Methods as Commodities within European Education: A Norwegian-Danish Case. *European educational research journal EERJ*, 12(4), 463-479.
- Pedersen, M., & Nielsen, K. (2009). Læring, konflikter og arbejdsdeling – en udvidelse af den socialt situerede læringsforståelse. *Psyke & Logos*.
- Pedersen, M. f., Klitmøller, J., & Nielsen, K. f. (Eds.). (2012). *Deltagerobservation : en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1. udgave ed.). Hans Reitzel.
- Pelco, L. E., Ward, S. B., Coleman, L., & Young, J. (2009). Teacher Ratings of Three Psychological Report Styles. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(1), 19-27.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2019a). Problembarn og programinvasjon. In S. Østrem (Ed.), *Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern. kapittel* (pp. 7-36). Cappelen Damm Akademisk.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2019b). *Problembarna : metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. udgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Primdahl, N. L., Reid, A., & Simovska, V. (2018). Shades of criticality in health and wellbeing education. *Journal of curriculum studies*, 50(6), 733-753.
- Pullen, P. C., & Kennedy, M. J. (2018). *Handbook of Response to Intervention and Multi-Tiered Systems of Support* (First edition. ed.). Routledge.
- Rahill, S. A. (2018). Parent and teacher satisfaction with school-based psychological reports. *Psychology in the Schools*, 55(6), 693-706.
- Rasmussen, O. V. (2001). Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning - mod et børneperspektiv. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 38(4), 263.
- Rasmussen, O. V. (2010). PPR, tværfagligt arbejde - og jazz : en spejling af praksis. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 6(47).
- Reformkommissionen. (2023). Nye reformveje.
- Regeringen. (2023). *Forberedt på fremtiden II. Frihed og fordybelse - et kvalitetsprogram for folkeskolen*
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.
- Réol, L. (2022). "Koncept Mindfulness" : styrker og risici ved konceptualiseringen af mindfulness i folkeskolen. *Unge Pædagoger*, 83(1), 29-37. (Pædagogiske koncepter og diskurser)
- Reschly, A. L., & Coolong-Chaffin, M. (2016). Contextual Influences and Response to Intervention. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support* (pp. 441-453). Springer US.
- Rinaldi, C., Averill, O. H., & Stuart, S. (2011). Response to Intervention: Educators' Perceptions of a Three-Year RTI Collaborative Reform Effort in an Urban Elementary School. *Journal of education (Boston, Mass.)*, 191(2), 43-53.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy sciences*, 4(2), 155-169.
- Russell, P. (2019). System approaches to school psychology (or why school psychologists shouldn't see kids). *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(1), 100-106.
- Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). *Uren pædagogik* (2. udgave. ed.). Klim.

- Røn Larsen, M. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder : organisering af specialindsatser i skolen : ph.d.-afhandling* (1. udgave ed.). Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi.
- Røn Larsen, M. (2012). Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordiske Udkast*, 40(1), 52.
- Røn Larsen, M. (2013). Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder : organisering af specialindsatser i skolen. *Nordiske Udkast*, Årg. 41, nr. 2 (2013), 96-108 111.
- Røn Larsen, M. (2016). Drengen, der ønskede sig en diagnose. I: I B. Hamre, & V. Larsen (red.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (s. 125 - 140), Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Røn Larsen, M., & Højholt, C. (2019). PPR-psykologers arbejde med børns betingelser – Når ordningslængslen skygger for mellemrumsarbejde og corridor-casework. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*.
- Røn Larsen, M., & Jørgensen, S. (2018). Retlige og institutionelle betingelser for det tværfaglige samarbejde om inklusion i skolen. In C. Højholt & D. Kousholt (Eds.), *Konflikter om Børns skoleliv* (Vol. 1). Dansk Psykologisk Forlag.
- Samuelsen, A. S., & Bargel, H. L. (2018). Individet i et systemperspektiv, sakkyndighedsarbejd i PPT.
- Schraube, E. (2010). Første-persons perspektivet i psykologisk teori og forskningspraksis. *Nordiske Udkast*, Årg. 38, nr. 1/2 (2010), 92-103 126.
- Schraube, E. (2015). Why theory matters: Analytical strategies of Critical Psychology. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 533-545.
- Schraube, E., & Højholt, C. (2019). Subjectivity and knowledge: The formation of situated generalization in psychological research. Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life. In C. Højholt & E. Schraube (Eds.), *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life* (pp. 1-19). Springer.
- Schwartz, I. (2019). Problemers sociale udviklingshistorie : elevperspektiver på inklusion. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2), 85-101. (Konflikter om børns skoleliv - et forskningsprojekt på tværs)
- Schwartz, I. (2020). Når læringsfællesskaber forsvinder ud af forståelser om vanskeligheder i skolen. in: T. Mardahl-Hansen, G. Tybjerg, Schwartz, I. (Red). *Tværprofessionelt samarbejde om læringsfællesskaber i skolen*. Syddansk Universitetsforlag. .
- Schaarup, T., Christoffersen, M. H., & Kehlet, K. (2009). Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad? *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 6.
- Schaarup, T., & Kehlet, K. (2011). Den pædagogisk psykologiske vurdering i en inklusionstid. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 3.
- Shahidullah, J. D. (2019). Behavioral Health Care Coordination Across Child-Serving Systems: A Burgeoning Role for School Psychologists. *School Community Journal*, 29(1), 279-296.
- Sheridan, S., & Gutkin, T. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29(4), 485.
- Sheridan, S. M. (1997). Conceptual and Empirical Bases of Conjoint Behavioral Consultation. *School Psychology Quarterly*, 12(2), 119-133.
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., & Witte, A. (2012). A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent-Teacher Relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23-46.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30(2), 117-139.
- Sheridan, S. M., Ryoo, J. H., Garbacz, S. A., Kunz, G. M., & Chumney, F. L. (2013). The efficacy of conjoint behavioral consultation on parents and children in the home setting: Results of a randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 51(6), 717-733.
- Sheridan, S. M., Warnes, E. D., Woods, K. E., Blevins, C. A., Magee, K. L., & Ellis, C. (2009). An Exploratory Evaluation of Conjoint Behavioral Consultation to Promote Collaboration Among Family, School, and Pediatric Systems: A Role for Pediatric School Psychologists. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(2), 106-129.

- Skolemonitor.dk. (2023). Skole har ansat egen psykolog på fuldtid: »Vi kan se en effekt af nærheden og relationsarbejdet«.
- Slonski-Fowler, K. E., & Truscott, S. D. (2004). General Education Teachers' Perceptions of the Prereferral Intervention Team Process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1), 1-39.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation* (Reissued [i.e. New edition]. ed.). Waveland Press.
- Squires, G., & Farrell, P. T. (2007). Educational Psychology in England and Wales. In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell (Eds.), *The Handbook of International School Psychology*. SAGE Publications, Inc.
- Stanek, A. H., Røn Larsen, M., & Mikladal, S. S. (2018). *Små børns hverdagsliv : situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje* (1. udgave. ed.). Frydenlund Academic.
- Strand, H. (2005). Nye tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 42, 695.
- Strøier, V. (2018). PPR psykologen som konsulent. "Hosting Wicked Problems": At være vært for vilde problemer. In *FREMTIDENS KRAV TIL PSYKOLOGER I PPR*.
- Sunesen, M. S. K. (2021). *Co-teaching og mestring : professionelt samarbejde om inklusion og læring i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Szulevicz, T., & Arnfred, J. B. (2022). Struktur som pædagogisk-psykologisk standardanbefaling. *SPECIALPÆDAGOGIK - tidsskrift for specialpædagogik og inklusion*, 4(42).
- Szulevicz, T., & Moen, T. (2021). Mellem individ og system - et kvalitativt studie af rådgiverrollen i dansk og norsk PPR/PPT. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2).
- Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis : mellem psykometri, konsultation og inklusion* (1. udgave. ed.). Hans Reitzel.
- Tanggaard, L. (2013). Troubling Methods in Qualitative Inquiry and Beyond. *Europe's journal of psychology*, 9(3), 409-418.
- Tanggaard, L. (2018). Innovationskultur, opfindsomhed og kreativitet i PPR. I *Fremtidens krav til psykologer i PPR* (Dansk Psykologforening og KL - artikelhæfte).
- Tanggaard, L., & Blæhr, M. (2012). Bare rolig - udredningerne ender ovre i skabet - refleksioner over mangeårig psykologpraksis og et aktuelt skoleudviklingsprojekt. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49(1), 52.
- Teo, T. (2010). What is Epistemological Violence in the Empirical Social Sciences? *Social and personality psychology compass*, 4(5), 295-303.
- Testmann, L. (2018). Konflikt og fællesskab blandt børn i skolen – perspektiver på inklusion. In *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Thielking, M., Skues, J., & Le, V.-A. (2018). Collaborative practices among Australian school psychologists, guidance officers and school counsellors: Important lessons for school psychological practice. *The Educational and Developmental Psychologist*, 35(1), 18-35.
- Thomas, R. K. (1981). *Advances in school psychology*. Erlbaum.
- Thornberg, R. (2009). *Ett resursteams samverkan med skola, elever och föräldrar förtjänster, hinder och utmaningar*. Linköping University Electronic Press.
- Thornberg, R. (2014). Consultation Barriers between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 24(3), 183-210.
- Topping, K. J., Smith, E., Barrow, W., & Hannah, E. (2007). Professional Educational Psychology in Scotland In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell (Eds.), *The Handbook of International School Psychology*. SAGE Publications, Inc.
- Traub, M. R. P., Joslyn, P. R. M. S., Kronfli, F. R. M. S., Peters, K. P. P., & Vollmer, T. R. P. (2017). A Model for Behavioral Consultation in Rural School Districts. *Rural Special Education Quarterly*, 36(1), 5-16.
- Truscott, S. D., Kearney, M. A., Davis, D. E., & Roach, A. T. (2017). Intellectual Humility and Morality as Consultee-Centered Consultation Epistemologies. *Journal of Educational and Psychological Consultation: Consultee-Centered Consultation*, 27(1), 126-142.

- Truscott, S. D., Kreskey, D., Bolling, M., Psimas, L., Graybill, E., Albritton, K., & Schwartz, A. (2012). Creating consultee change: A theory-based approach to learning and behavioral change processes in school-based consultation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(1), 63-82.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring* University of Stavanger, Norway].
- Tybjerg, G. M. (2023). *Unge og ulige deltagerbetingelser i udkolingen* Roskilde Universitet]. Roskilde. Undervisningsministeriet. (1983). Om en eventuelt ændret organisation af den skolepsykologiske rådgivning mv. Betænkning nr. 987.
- Undervisningsministeriet. (1987). Betænkning vedrørende folkeskolens specialundervisning.
- Undervisningsministeriet. (1995). *Fra skolepsykologi til pædagogisk-psykologisk rådgivning : en kortfattet beskrivelse af udviklingen*. Undervisningsministeriets PPR-projekt, Folkeskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet. (2000). Vejledning om PPR – pædagogisk-psykologisk rådgivning. <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2000-vejledning-og-ppr-paedagogisk-psykologisk-raadgivning>.
- Undervisningsministeriet. (2021). En vejledning om mellemformer - Om rammer og muligheder for fleksibilitet mellem almenundervisningen og specialundervisningen i folkeskolen.
- Undervisningsministeriet, B.-o. (2020). Faglige anbefalinger vedr. udvikling og implementering af lettere behandlingstilbud i PPR.
- Vassing, C. (2011). Udviklende konsultation : Om at bringe barnets perspektiv ind i konsultation gennem brugen af deltagende observationer. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 48(4), 337-348.
- Villumsen, A., Jakobsen, I., Lund, J. H., & Viskum, U. (2015). Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge - et kort over landskabet af forskningsbaseret viden. *Nationalt videncenter om børn og unge*.
- VIVE. (2022). Styring, organisering og faglig praksis – Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. *VIVE – Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd*.
- Vygotskij, L. S., Rieber, R. W., Carton, A. S., & Wollock, J. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky* [Sobranie sochinenii]. Plenum.
- Wagner, M. (2011). Forumteater: hvordan kan det bruges? In A. S. Bloch, Michael (Ed.), *Musik og Drama : Pædagogisk arbejde med forskellige målgrupper*.
- Wick, P. (2013). LP-modellen: "Vi gør det, der virker" – Virkelig? *Unge Pædagoger*, 1, 71-83.
- Wolf, M. M. (1978). SOCIAL VALIDITY: THE CASE FOR SUBJECTIVE MEASUREMENT or HOW APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS IS FINDING ITS HEART 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214.
- Wong, V., Ruble, L. A., McGrew, J. H., & Yu, Y. (2018). An empirical study of multidimensional fidelity of COMPASS consultation. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 251-263.
- Wood, B. J., & Hampton, E. (2020). An initial investigation of school principal perspectives on school psychologists as systems-level consultants. *Contemporary School Psychology*.
- Ydesen, C. (2011). *The Rise of High-stakes Educational Testing in Denmark (1920-1970)*. Peter Lang.
- Young, H. L., & Gaughan, E. (2010). A Multiple Method Longitudinal Investigation of Pre-Referral Intervention Team Functioning: Four Years in Rural Schools. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(2), 106.
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3).
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde* (1. udgave. ed.). Hans Reitzel.
- Aabro, C. (2019). Evidens, pædagogik og politik - en småbørnspædagogisk vending. In M. Pettersvold & S. Østrem (Eds.), *Problembarna : Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (pp. 256-278). Cappelen Damm Akademisk.
- Aabro, C., Larsen, A. O., & Pedersen, A. S. B. (2017). Programmering af pædagogikken - Pædagogers virke mellem koncept og kontekst. *BUPL*.
- Aagaard, J., & Matthiesen, N. (2016). Methods of materiality: participant observation and qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 13(1), 33-46.

Resumé

I afhandlingen *En praksisnær vending i skolepsykologien? - udforskning af betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR* undersøges det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger ansat i skolen og PPR-psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter ansat i PPR. Historisk har samarbejdet mellem skolen og PPR været rettet mod individuelle børn, hvor det har taget udgangspunkt i udredning eller konsultation, men der er i de seneste år udviklet bevægelser mod, at det i stedet skal flyttes ud i klasselokalerne og rettes mod børns fællesskaber. I afhandlingen udforsker jeg disse bevægelser, og det diskuteres, om der kan defineres *en praksisnær vending i skolepsykologien*. Derudover udforskes det, hvordan disse samarbejdsformer organiseres i praksis, og hvordan de kan forstås som en del af historiske ambitioner i skolepsykologien om at udvikle kontekstuelle forståelser og håndteringer af problemstillinger i skolen. I de praksisnære samarbejdsformer forsøges samarbejdet således flyttet ud i de kontekster, hvor problemstillinger i skolen udvikles og skal håndteres. Det er med dette afsæt, at afhandlingen *”udforsker det tværprofessionelle samarbejde mellem skolen og PPR, hvor fokuset flyttes fra enkeltbørn til børns fællesskaber i klasselokalerne”*.

Afhandlingens forskningsspørgsmål udforskes med afsæt i den kritiske psykologi og social praksisteori, hvor samarbejdet undersøges fra skole- og PPR-professionelles forskellige perspektiver, men som analyseres og begribes som værende forbundne gennem praksis' interne relationer (Ollman, 2015). Afhandlingens centrale begreb er *konfliktuel Kooperation* (Axel, 2008, 2009, 2011, 2020), som har haft betydning for både det metodiske design og afhandlingens analyser. Begrebet om konfliktuel Kooperation henviser til, at professionelle deltager i samarbejde ud fra hver deres forankring i sociale praksisser, og at disse perspektiver som udgangspunkt er forskellige og potentielt i konflikt med hinanden. Samarbejdet udforskes derfor i afhandlingen både fra PPR-psykologers, PPR-konsulenters, læreres og pædagogers perspektiver på samarbejdet i de sociale praksisser, de deltager i og samarbejder om at udvikle. I afhandlingen udforskes forskellige samarbejdsforløb fra både skole- og PPR-professionelles perspektiver for at udvikle forståelser af de forskellige parter betingelser og begrundelser for at deltage i samarbejdet. Afhandlingen bygger empirisk på et års feltarbejde i en kommune, der arbejder med at udvikle samarbejder mellem skolen og PPR, der flyttes tættere på skolens praksisser og tager metodologisk udgangspunkt i en praksisforskningstradition, hvor viden udvikles i et samarbejde med subjekter i sociale praksisser (Holzkamp, 1998; Højholt, 2001; Kousholt & Højholt, 2011; Schraube, 2010).

Afhandlingen er inddelt i 10 kapitler, hvor *kapitel 1* indeholder en indledning, hvor afhandlingens forskningsspørgsmål, problemstillinger og baggrund præsenteres. I *kapitel 2* præsenteres afhandlingens

videnskabsteoretiske grundforståelser, begreber, og hvordan samarbejde begribes teoretisk. I *kapitel 3* præsenteres afhandlingens metodologi, forskningsdesign og metoder samt etiske aspekter af det empiriske arbejde. I *kapitel 4* analyseres skolepsykologiens historiske udvikling fra de første skolepsykologer blev ansat, til i dag mere end 100 år senere. I kapitlet beskrives udviklingen af forskellige samarbejdsformer mellem skolen og PPR, og det vises, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR synes at kæmpe med de samme problemstillinger på tværs af samarbejdsformer, som da de første PPR-psykologer blev ansat. I *kapitel 5* præsenteres afhandlingens analyser af forskning i samarbejde mellem skolen og PPR, og hvordan tendenser, problemstillinger og barrierer, der er fremhævet i det skolepsykologiske forskningsfelt, får betydning for samarbejdet mellem skolen og PPR i en dansk sammenhæng og i de praksisnære samarbejdsformer. Herefter følger *kapitel 6*, der indeholder en kommunal praksisanalyse, der analyserer og kontekstualiserer PPR-enheden i det kommunale organisatoriske landskab, de PPR-professionelles arbejdsopgaver og betingelser for at udføre dem der, hvor afhandlingens empiriske materiale er udviklet. I *kapitel 7* præsenteres og analyseres et eksempel på de praksisnære samarbejdsformer. Eksemplet er et forebyggende og co-teaching-inspireret forløb rettet mod børns kropslighed i undervisningen. I kapitlet analyseres forløbet fra både pædagogers, PPR-konsulenters og skolelederes perspektiver. Dette gøres for at vise, hvordan betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR dels udvikles flere steder, men også for at vise, hvordan PPR's praksisnære arbejde i skolen er rettet mod at nærme sig flere forskellige parter og praksisser på samme tid. I *kapitel 8* analyseres endnu et eksempel på de praksisnære samarbejdsformer. Dette eksempel tager udgangspunkt i et samarbejde mellem lærere og PPR-konsulenter i en 3.-klasse, hvor PPR kaldes ud for at støtte lærerens arbejde med at håndtere konflikter i børns fællesskaber. I kapitlet analyseres bl.a. betydningerne af, at samarbejdet om børns fællesskaber tager udgangspunkt i standardbaserede organiseringer af samarbejde mellem skolen og PPR. Derudover analyseres det, hvordan samarbejdet mellem skolen og PPR forsøger at få greb om at arbejde med børns fællesskaber, som for begge parter er en ny måde at organisere samarbejde om problemstillinger i skolen. I *kapitel 9* diskuteres og forbindes afhandlingens analyser af det empiriske materiale, skolepsykologiens historiske udvikling og det skolepsykologiske forskningsfelt. Her diskuteres blandt andet den tilsyneladende udbredte tendens til, at de praksisnære samarbejde tager udgangspunkt i standardbaserede organiseringer af samarbejde som fx co-teaching eller forumteater, og hvordan der tilsyneladende er flere betingelser, der synes at tilskynde til dette greb om samarbejde. Det diskuteres derudover, om der kan defineres en praksisnær vending i skolepsykologien og i samarbejdet mellem skolen og PPR. I *kapitel 10* præsenteres afhandlingens konklusioner og diskussioner af bidrag til forsknings- og praksisfeltet, og der samles op på de mest centrale analytiske pointer om de praksisnære samarbejder, teoretiske perspektiver i forhold til at forstå samarbejde og diskussioner om potentielle udviklinger af samarbejdet mellem skolen og PPR.

Abstract

The thesis "*A 'practice-near turn' in school psychology? – exploring conditions for collaboration between school and Educational Psychological services*" explores interprofessional collaboration between teachers and pedagogues, employed in school, and school psychologists and educational psychological consultants employed in the educational psychological services (PPR). In a historical perspective, the collaboration between schools and PPR has been focused on individual children, where the collaboration has been based on assessment or consultation. However, in recent years, there has been a movement towards bringing the collaboration into the classrooms and focusing on children's communities. In the thesis, it is explored and discussed whether this movement can be defined as a 'practice-near turn' in school psychology. The thesis explores how this form of collaboration is organized in practice and how it can be understood as part of historical ambitions in school psychology to develop contextual understandings and approaches to problems in schools. In the practice-near form of collaboration, the collaboration is thus moved into the contexts where problems in schools are developed and need to be handled. It is within this departure, the thesis "*explores the interprofessional collaboration in schools when PPR are brought into the classroom to support the work of teachers and pedagogues when the focus shifts from individual children to children's communities*".

The thesis' research questions are explored within a critical psychological and social practice-theoretical framework, where collaboration is examined from the different perspectives of school professionals and PPR professionals. The different perspectives of the collaboration is understood and analyzed as interconnected through the internal relations of practices (Ollman, 2015). The central concept of the thesis is *conflictual cooperation* (Axel, 2011), which has influenced both the methodological design and the analysis. The concept of conflictual cooperation refers to professionals engaging in collaboration based on their respective anchoring in social practices, and these perspectives are as a starting point different and therefore with a constant possibility for conflict. In the thesis, collaboration is explored from the perspectives of school psychologists, PPR-consultants, as well as teachers and pedagogues in the social practices they participate in and collaborate to develop in order to develop understandings of the different parties' conditions and reasons for participation in the collaboration. Empirically, the thesis is based on one year of fieldwork in a Danish municipality that is working to develop a more practice-near collaboration between the school and PPR. The thesis is methodologically grounded in a practice research tradition where knowledge is developed in collaboration with subjects in social practices (Holzkamp, 1998; Højholt, 2001; Kousholt & Højholt, 2011; Schraube, 2010).

The thesis is presented in 10 chapters. *Chapter 1* introduces the research questions and the background of the thesis. *Chapter 2* introduces the theoretical foundations and concepts and includes the thesis' theoretical

conception of collaboration. In *chapter 3*, the methodology of the thesis is presented and it is elaborated how collaboration is explored from different perspectives through a methodology called “stepping-in-and-out-of-perspectives”. *Chapter 4* analyzes the historical development of school psychology from the employment of the first school psychologists in school more than 100 years ago and to the contemporary practices of collaboration between school and PPR. The chapter analyzes the development of different forms of collaboration between schools and PPR and demonstrates how the collaboration between schools and PPR seems to struggle with the same issues across different forms of collaboration as when the first PPR psychologists entered the school. *Chapter 5* presents the thesis's analysis of school psychology research examining collaboration between schools and PPR and how trends, issues, and barriers highlighted in the research field impact the collaboration in a contemporary Danish context. Following that is *Chapter 6*, which presents and contextualizes the PPR unit in which the empirical material is developed. In the chapter, the organization of the PPR unit within municipal practices, the different tasks of PPR professionals as well as their conditions under which they perform them are presented and analyzed. *Chapter 7* presents and analyzes an example of the practice-near form of collaboration. The example is a preventive and co-teaching-inspired intervention focused on children's embodiment in education. The chapter analyzes the collaboration processes from the perspectives of pedagogues, PPR-consultants, and school leaders. This is done to demonstrate how conditions for collaboration between schools and PPR are developed in multiple places and to show how PPR's ‘practice-near’ work in schools is not only connected to the classroom but includes approaching multiple parties and practices simultaneously. *Chapter 8* analyzes another example of the practice-near form of collaboration. This example involves collaboration between teachers and PPR-consultants in a 3rd-grade class, where PPR is called in to support teachers in working with conflicts within children's communities. The chapter show and analyzes the significance of basing collaboration on standard frameworks between schools and PPR. Additionally, it examines how the collaboration between schools and PPR attempts to address working with children's communities, which represents a new way of organizing collaboration about handling school problems for both school and EPS-professionals. In *Chapter 9*, the thesis discusses and connects the analysis of the empirical material, the historical development of school psychology, and contemporary school psychology research. The chapter discusses the apparent widespread tendency in practice-near collaboration to be based on standard frameworks such as co-teaching or Forum Theater, and the various conditions within school psychology practices that seem to encourage this approach to collaboration. In the chapter, it is also discussed whether ‘a practice near turn’ in school psychology in contemporary practices in a Danish context can be defined. *Chapter 10* presents the conclusion and discussions of the thesis's contributions to school psychology research and practice. In the chapter, the thesis summarizes the most significant analytical points about practice-near collaboration, theoretical perspectives

on understanding collaboration, and discussions on potential developments in collaboration between schools and PPR in order to develop more contextualized approaches to understand and work with school problems.

Bilag 1 – Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING TIL DELTAGELSE I FORSKNINGSPROJEKT OM TVÆRPROFESSIONELT SAMARBEJDE MELLEML SKOLE OG PPR

Ph.d.-projektet undersøger tværprofessionelt samarbejde mellem lærere, pædagoger, PPR-psykologer og pædagogisk-psykologiske konsulenter om inklusion, hvor fokus er på udviklingen af børns fællesskaber.

Dette undersøger jeg det næste år i XX, og jeg vil derfor meget gerne følge jeres arbejde. Både når skole og PPR samarbejder, men også i jeres øvrige arbejde. Udover at jeg observerer jer i jeres arbejde, så vil jeg også gerne have lov til at interviewe jer. Formålet er at skabe mere viden om, hvad der karakteriserer samarbejde mellem skolens parter og PPR, hvornår samarbejdet opleves relevant, og hvilke samarbejdsprocesser og betingelser, der har betydning for jeres samarbejde.

Forskningsdata vil blive behandlet efter nationale standarder og procedurer for fortrolighed. Alt materiale vil blive anonymiseret, så det ikke kan spores tilbage, og opbevaret på et sikkert sted efter gældende regler om elektronisk dataopbevaring.

Du kan stille spørgsmål til forskningsprojektet på et hvilket som helst tidspunkt. Du kan også få tilsendt mere information om det overordnede projekt ("*Tværprofessionelt samarbejde om børn i vanskeligheder*"). Du kan henvende dig til mig i løbet af forskningsprojektets varighed frem til marts 2023 på mobil 28188899 eller e-mail cg@edu.au.dk.

Hvis du har spørgsmål, eller der er noget, der bekymrer dig i forhold til dine rettigheder og deltagelse i et forskningsprojekt, kan du også kontakte min forskningsleder Dorte Kousholt på e-mail dkou@edu.au.dk

Jeg håber på jeres samtykke, og jeg ser frem til et spændende samarbejde.

Mange hilsner,

Christoffer Granhøj Borring

Cand. Pæd. i Pædagogisk Psykologi og pt. i gang med en forskeruddannelse (ph.d.) på DPU, Aarhus Universitet og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

SAMTYKKE til deltagelse i forskningsprojektet "*Tværprofessionelt samarbejde om børn i vanskeligheder*"

Hvis du beslutter at deltage i dette forskningsprojekt, vil jeg bede dig udfylde og underskrive nedenfor:

Navn

Uddannelse

Underskrift

Dato

Bilag 2 – eksempel på interviewguide med skoleprofessionelle

Interviewguide med X, lærer – Forløb: Forumteater i 3. klasse

Introduktion:

Rammesætning af interview – optagelse, varighed, transskribering af studentermedhjælper, fortrolighed, frivilligt at svare

Uddannelse og ansættelser?

3. klasse:

Hvor længe har du været klasselærer for klassen?

Hvad er det for en klasse?

Hvad er det for problemstillinger, PPR er blevet kaldt ind til at hjælpe med at håndtere?

Evt. rammesætning: Til mødet blev nævnt flere problemstillinger?

Hvordan har I selv arbejdet med problemstillingerne i klassen?

Hvordan blev PPR kaldt ind?

Forumteater:

Hvorfor blev det FT?

Hvordan skal det bidrage til at håndtere problemstillingerne i klassen?

Hvad er jeres roller? Og hvad er PPR's?

Hvordan blev roller defineret/udviklet?

Status på FT og problemstillingen i klassen?

Skal I arbejde videre med klassen sammen med PPR?

Evt. rammesætning af spørgsmål: Uklart til mødet, hvad der skal ske fremadrettet?

Hvad er din oplevelse af forløbet?

Har FT bidraget til at håndtere problemstillingen?

Hvordan/hvorfor ikke?

Hvad har skolelederens rolle været i samarbejdet?

Arbejdet med fællesskaber (mine observationer)

I arbejder meget med børnenes fællesskaber (rundkredse, frikvarterer og udsagnsleg)

(evt. rammesætning: Udsagnsleg lignede FT?)

Hvordan oplever du FT Bidrager ind i det arbejde, I allerede gør?

Samarbejde med PPR:

Har du samarbejdet med PPR før om denne klasse?

Hvordan har du oplevet samarbejdet med PPR i dette forløb?

Har du samarbejdet med PPR i andre sammenhænge?

Hvornår oplever du, at samarbejdet går godt?

Bilag 3 – eksempel på interviewguide med PPR-professionelle

Interviewguide med X, PPR-konsulent– Forløb: Forumteater i 3. klasse

Introduktion:

Rammesætning af interview – optagelse, varighed, transskribering af studentermedhjælper, fortrolighed, frivilligt at svare

Uddannelse og ansættelser?

Arbejdsopgaver i PPR?

3. klasse

Hvad er det for en klasse?

Hvad er det for problemstillinger, I er blevet kaldt ind til at hjælpe med at håndtere?

Hvordan blev I kaldt ind?

Forumteater:

Hvorfor FT?

Hvordan skal det bidrage til at håndtere problemstillingerne i klassen?

Hvad er jeres roller? Og hvad er lærernes

Hvordan blev roller defineret/udviklet?

Status på FT og problemstillingerne i klassen?

Skal I arbejde videre med klassen sammen med lærerne?

Evt. rammesætning af spørgsmål: Uklart til mødet, hvad der skal ske fremadrettet?

Hvad er din oplevelse af forløbet?

Hvad har skolelederens rolle været i samarbejdet?

Spørgsmål til observationer: FT – fokus på konflikter og ikke så meget på, hvad lærerne i forvejen har forsøgt, og hvilken betydning det får?

Fællesskaber vs. Individfokus

Hvordan arbejder I med det i X kommune?

Praksisnært samarbejde:

Hvordan arbejder I med at udvikle det praksisnære samarbejde i x kommune?

Er FT en måde at samarbejde mere praksisnært? Hvordan?

Hvilke forløb arbejder du ellers med?

De mange møder vs i klasselokalerne?

De mange metoder i samarbejdet?

Mange metoder/modeller der i en eller anden udstrækning følger skabeloner og rammer for det praksisnære samarbejde.

- Fx Forumteater, co-teaching, KIK, læringsmiljøanalyser, "kassen"

Hvad har I gjort jer af tanker bag at organisere samarbejdet med lærere og pædagoger på den måde?

Samarbejde mellem PPR og skolen

Hvordan kommer opgaver ind til jer?

Åben sparring vs. Fredagsmøder med ledelsen?

Det gode samarbejde:

Hvornår oplever du, at samarbejdet fungerer godt?

Hvornår oplever du, at det der opstår udfordringer?

Spørg til eksempler