

PPR-psykologens konstruktion af faglighed i det flerfaglige samarbejde

Observationer af positioneringer i praksis

Navn og studienummer:
Charlotte Ringgaard Schultz, 20143217

Rapportens samlede antal tegn:
162.690

Svarende til antal normalsider:
68 sider

10. semester, Psykologi
Kandidatspeciale

Vejleder:
Thomas Szulevicz

Aalborg Universitet
1. Oktober 2020

Abstract

This master thesis is a qualitative study of how Danish school psychologists (PPR-psykologer) construct their professional identities when working in collaboration with other professionals. The empirical object of the study is the SamRum's constellation, a type of meeting taking place at public schools in Aalborg. Here school psychologists engage in interdisciplinary corporation with principals, inclusion counselors, teachers, social workers and others. Two observations in two different schools with two different school psychologist have been made. These observations, combined with previous experiences from my time spent in PPR Aalborg as an intern in 2018, allows for critical reflections of the practice.

Recent literature on the subject of school psychology as a discipline, suggests that School psychology finds itself in a transition phase, also in a Danish context (Szulevicz & Tanggaard, 2015). As a consequence of recent educational reforms and the demand for different types of skills, the relevance and applicability of school psychological counselling is being questioned. This master thesis seeks to take part in a discussion of the school psychologist professional identity, what it is and what it should be, by stressing that such a thing must be investigated as being part of a practice. This master thesis is thus drawing upon a relational and dynamic understanding of the concept of professional identity.

Two theoretical approaches are employed in dealing with this master thesis' research question. These are positioning theory (Harré & van Langenhove, 1999) and social practice theory (Holland & Lave, 2009). The analytical focus in the thesis is on here-and-now interactional dynamics in social episodes, drawing on central concepts from positioning theory. In connection, it is also stressed that in order to understand such constitutive negotiations between participants, analysis must also be situated in a description of the constituted conditions of the practice. This last point draws upon central concepts from social practice theory, in which the constituted conditions, which are historically, politically and socially produced, are taken into account.

It becomes evident through the analysis, that the professional identities of the investigated school psychologists is being constructed on the basis of the positionings taking place in the interdisciplinary collaboration. The various participants in the meetings are participating, directly and indirectly in ongoing negotiations, by drawing on

a number of positions made available in the particular social practice. The analysis points towards three central storylines guiding the observed positionings. These are: 1) *to take on a role as an expert or consultant*, 2) *to create and maintain a shared "we"* and 3) *the child as the owner of problems*. In general, the analysis paints a picture of a practice, where the school psychologists sometimes has a hard time bringing themselves into play. The two observed school psychologist, one newly graduated and new to the profession, and one with much experience, construct their professional identities differently. The latter, especially, can be criticized for not being able to challenge existing understandings, where problems often are regarded in individualistic and diagnostic terms, failing to take contextual factors into account. In addition, none of the two school psychologist can be said to revolve their counseling around didactic or pedagogical elements, which is described in the research literature as one of the new type of demands to the profession (Szulevicz & Tanggaard, 2015; Nielsen & Graversen, 2018).

It is discussed in the thesis, that the negotiations of positionings, and how the school psychologist legitimately can perform professionally, is influenced by local as well as trans-local conditions of the practice. Tendencies in the practice such as structural conditions like new public management, increased demands for psychological testing and the increased political focus on inclusion are being discussed as influencing the construction of the school psychologist construction of identity.

A central argument in this thesis is that if we seek to discuss the relevance of school psychology as a profession, we must also address the conditions of practice. It can be argued, that the school psychology does not lose its relevance as a consequence of educational or economical reforms, but that these changes are in fact what calls for the importance of a critical and reflexive school psychology.

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	1
Kap. 1 - Introduktion til specialet	5
1.1 Indledning	5
1.2 Udvidet problemforståelse	6
1.3 Disposition	8
1.4 Motivation for specialet	9
Kapitel 2 – Kontekstualisering.....	13
2.1 PPR's ramme	13
2.2 Tendenser i den pædagogisk-psykologiske praksis	16
2.2.1 Præstations- og målorienteret praksis	16
2.2.2 Efterspørgsel af individorienterede løsninger	17
2.2.3 Inklusion og PPR's praksis	17
2.3 Opsummering.....	19
Kapitel 3 – Teori	19
3.1 Positioneringsteori	19
3.2 Social praksisteori	23
3.3 Anvendt teori – en eklektisk tilgang	26
Kapitel 4 – Metode.....	29
4.1 Kvalitativ metode og kvalitetskriterier	29
4.2 Videnskabsteoretiske refleksioner	30
4.2.1 <i>Specialets genstandsfelt – sondringen mellem empirisk og analytisk objekt</i>	31
4.2.2 <i>Teoriernes perspektiver på specialets genstandsfelt</i>	32
4.3 Undersøgellesdesign.....	35
4.3.1 <i>Det fleksible undersøgelsesdesign</i>	36
4.3.2 <i>Refleksioner over adgang</i>	38
4.4 SamRumsmødet som empirisk genstand	40
4.4.1 <i>Beskrivelse af deltagere</i>	41
4.5 Deltagerobservation – <i>specialets primære dataindsamling</i>	43
4.5.1 <i>Den eksplorative fase</i>	43
4.5.2 <i>Rollen som passiv deltager</i>	44
4.5.3 <i>Generering af feltnoter - specialets primære dataindsamling</i>	44
4.5.4 <i>Det uformelle interview</i>	46
4.5.5 <i>Diskussion af specialets sekundære data</i>	46

4.5.6 Diskussion af subjektivitet.....	47
4.6 Ethiske refleksioner	49
4.6.1 Informeret samtykke og anonymisering	49
4.6.2 Ethiske dilemmaer	50
Kapitel 5 – Analyse.....	51
5.1 At indtage en rolle som konsulent eller ekspert.....	51
5.1.1 Ekspertpositionen.....	52
5.1.2 Konsulentpositionen.....	55
5.1.3 Deltagelsesmuligheder qua positioneringer	59
5.2 At skabe et fælles ”vi”	59
5.3 Barnet som problemejer	65
5.4 Opsummering.....	71
Kapitel 6 – Diskussion	72
6.1 Diskussion af analysefund	72
6.1.1 Kontekstuelle praksisbetingelser.....	73
6.1.2 Samarbejdets konfliktfyldte natur	74
6.1.3 Strukturelle betingelser	77
6.2 Diskussion af psykologfaglighed	78
6.2.1 Ikke-affirmativ pædagogisk psykologi.....	79
6.3 Opsummering.....	81
Kapitel 7 - Konklusion.....	81
Litteratur:	84

Kap. 1 - Introduktion til specialet

1.1 Indledning

Hvordan konstrueres PPR-psykologens faglighed i det flerfaglige samarbejde?

Dette er spørgsmålet, der behandles i dette speciale. Psykologfaglighed kan siges aktuelt at være et af de mest omdiskuterede emner inden for PPR (Szulevicz, 2018, p. 43). Omdiskuteret fordi, der som følge af blandt andet folkeskolereformen i 2012, og de øgede inklusionsbestræbelser, efterspørges andre kompetencer, end de traditionelt psykologiske (Baviskar et al., 2013, p. 8). PPR's kerneopgave har ændret sig fra at beskæftige sig med pædagogisk-psykologiske vurderinger og udredninger til aktuelt at skulle understøtte og rådgive dagtilbuddenes og skolernes arbejde med inklusion (Szulevicz & Tanggaard, 2015; Nielsen & Graversen, 2018, p. 5f.).

Szulevicz og Tanggaard fremhæver, at PPR befinder sig i en såkaldt brydningstid, hvor der på en og samme tid sættes spørgsmålstejn ved indholdet samt relevansen af de opgaver, PPR udfører (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 10). Et centralt spørgsmål at rejse er, hvad det betyder for psykologfagligheden i praksis?

Den omstillingsproces, PPR befinder sig i, har betydet en stor del forskningsmæssig opmærksomhed rettet mod at beskrive og kortlægge kompetencebehov i PPR (se blandt andet Nielsen & Graversen, 2018; Kommunernes Landsforening, 2013; Kommunernes Landsforening & Dansk Psykologforening, 2018a; 2018b). Fælles for publikationerne er, at de tegner et billede af en praksis i forandring med tunge og komplekse problemstillinger, der stiller store og divergerende krav til PPR-psykologens kompetencer. Eksempelvis fremhæves det i rapporten *"Kortlægning af kompetencebehov i PPR i danske kommuner"*, at der er behov for psykologer, som kan indgå og facilitere et tæt flerfagligt samarbejde og som *"er stærke i deres psykologfaglighed, men som også har eller udvikler en viden og forståelse af didaktik og pædagogik"* (Nielsen & Graversen, 2018 p. 41f.).

Udover at besidde brede sammenfattede kompetencer indenfor psykologi, didaktik og pædagogik skal PPR-psykologen også kunne navigere i, samt facilitere, et komplekst samarbejde mellem forskellige faggrupper (Nielsen & Graversen, 2018, p. 25). Når en PPR-psykolog bringer sin faglighed i spil i dag, sker dette ofte i samarbejde med forskellige skoleledere, lærer, socialrådgivere, sundhedsplejersker, inklusionsvejledere,

ergoterapeuter med flere. Men noget tyder på, at den konsultative tilgang, og det flerfaglige samarbejde, er en udfordring for PPR-psykologer. På trods af, at PPR's praksis er blevet mere konsultativ (Kommunernes Landsforening, 2018, p. 7), og på trods af, at den konsultative arbejdsform aktuelt vurderes at være den mest udbredte i PPR's praksis (Dansk Psykologforening, 2018, p. 9), fylder det individuelle fokus stadig meget (Kommunernes Landsforening, 2018, p. 9). Der er ingen garanti for, at den konsultative tilgang i praksis også betyder, at der arbejdes kontekstbaseret. Tværtimod peger KL's rapport på, at det i flere kommuner stadig er barnet, der er på dagsordenen, samt at indstillinger og vurderingen ofte har et individuelt fokus (2018, p. 9). Det flerfaglige samarbejde fremhæves desuden på en konference om fremtidens krav for PPR-psykologer, som en af de største udfordringer, PPR-psykologer oplever i praksis (Strand, 2018). Strand beskriver, at det er vanskeligt for psykologen at positionere sig i et felt med flere fagliggrupper, og i et felt, hvor der ofte er et modsætningsforhold i krav og forventninger til opgaveløsningen (2018).

Den problemstilling, der behandles i dette speciale handler netop om, hvordan man i det konsultative flerfaglige praksisarbejde skal positionere sig som psykolog. Ved at undersøge konstruktioner af faglighed antages det, at psykologfaglighed ikke blot er noget, man kan besidde, men snare noget, der skabes og forhandles i sociale praksisser.

1.2 Udvidet problemforståelse

Før jeg bevæger mig videre i specialet, vil jeg i dette afsnit forsøge at skrive frem, hvad jeg forstår ved "konstruktioner af faglighed", som udgør en væsentlig del af specialets problemfelt. Først gøres der rede for begrebet faglighed, som en dynamisk størrelse jf. Andy Højholt (2016). Dernæst argumenterer jeg kort for det teoretiske udgangspunkt for at forstå faglighed som noget, der konstrueres i praksis.

I specialet undersøges konstruktionen af PPR-psykologens faglighed med udgangspunkt i det flerfaglige samarbejde. Det vil sige at faglighed i den forstand bliver udforsket ud fra det, Højholt beskriver som et dynamiske professionssyn, hvor professionsidentitet erkendes som en plastisk størrelse, der tager form af sine omgivelser (2016, p. 135). Professionsidentitet eller faglighed anskues i den forstand som situeret, og som noget der udvikles i konkrete praksisser (Højholt, 2016).

Det dynamiske professionssyn står i kontrast til det såkaldte statiske professionssyn (Højholt, 2016, p. 135). Hvor man ud fra en dynamisk professionsforståelse fokuserer på at afklare, hvordan en tilstand bliver til, retter man i den statiske professionsforståelse fokus mod at beskrive, hvad tilstanden er (Højholt, 2016). I modsætning til det dynamiske professionssyn antages det ud fra et statisk professionssyn, at en given professions kernekompetencer og kerneroller klart kan defineres og afgrænses (Højholt, 2016, p. 134).

Højholt understreger, at analyser af professionsarbejde, som dette speciale kan siges at være, skal have blik for både det statiske og dynamiske perspektiv, fordi disse virker i samspil med hinanden (2016, p. 136). Professioner virker både indefra og ud, men bliver på samme tid præget af de konkrete omgivelser, betingelser og i samarbejdet med andre (Højholt, 2016, p. 136). Set i forhold til PPR-psykologens faglighed, antages det, at PPR-psykologens faglighed i nogen grad kan defineres og beskrives afgrænset fra andre professioner. Men på samme tid antages det, at en sådan professionsfaglig forståelse ikke eksisterer i et vakuum, men påvirkes af en given praksisvirkelighed og dennes betingelser og vilkår.

Det er især i forhold til sidstnævnte, at dette speciale finder sit genstandsfelt, hvor der lægges vægt på at udforske professionssamarbejde, og herunder PPR-psykologens faglighed, ud fra en dynamisk forståelse. Her læner jeg mig op ad Thomas Szulevicz' betragtning af, at vi på et samfundsniveau har været vidne til nogle generelle bevægelser af faglighed, der efterspørger et mere dynamisk professionsideal (2018, p. 44). Som allerede beskrevet har blandt andet folkeskolereformen og de øgede inklusionsbestræbelser haft en betydning for den ramme, PPR operer inden for. Med andre ord er den praksis, som PPR-psykologen udfører sit arbejde i, i forandring. Og ifølge det dynamiske professionssyn har sådan en forandring også en indflydelse på en professions identitet (Højholt, 2016, p. 135).

Dette speciale sigter som sagt på at besvare problemformuleringen: ***"Hvordan konstrueres PPR-psykologens faglighed i det flerfaglige samarbejde?"*** Med udgangspunkt i det dynamiske professionsbegreb kan specialets problemformulering præciseres yderligere med følgende underspørgsmål: ***"Hvordan deltager forskellige aktører i det flerfaglige samarbejde direkte og indirekte i løbende forhandlinger om, hvad***

der kendetegner PPR-psykologens professionsfaglige identitet og kernekompetence?”

Det teoretiske udgangspunkt for at undersøge dette er en kombination af positioneringsteori, (eng. *Positioning Theory*) som den er fremsat af Rom Harré & Luk van Langenhove (1999) og social praksisteori (eng. *Social Practice Theory*), som den er fremsat af Dorothy Holland & Jean Lave (2009). Disse to tilgange vil i specialet bidrage på hver deres måde til at undersøge konstruktioner af faglighed i praksis, hvor praksis er nøgleordet. Med positioneringsteorien undersøges psykologfaglighed i specialet ud fra de positioner, der indtages i den konkrete praksis. Herved rettes fokus rettes på hvordan man ”gør” psykolog ud fra praksissens situationelt konstituerende forhandlinger. Inddragelsen af social praksisteori udvider dertil analysen, hvor disse førnævnte forhandlinger situeres i praksissens betingelser, som er historisk, politisk og socialt konstituerede. Ved at kombinere positioneringsteorien med social praksisteori retter specialet både fokus mod det der konstitueres i her-og-nu interaktioner samt det konstituerende, det vil sige historiske og kulturelle betingelser. Uddybende redegørelse for specialets teoretiske udgangspunkt, samt videnskabsteoretiske refleksioner over kombinationen af disse, er at finde henholdsvis i specialets kapitel 3 og 4.

Følgende afsnit vil i form af en disposition give et kort oprids af specialets samlede indhold.

1.3 Disposition

Kapitel 1, som denne disposition er en del af, tjener det formål at introducere specialets problemstilling. Indtil videre er specialets problemformuleret blevet præsenteret og præciseret, hvor afsnittet, som følger, vil redegøre for motivationen bag specialet.

Kapitel 2 er en kontekstualisering af specialets problemstilling, hvor konstruktioner af psykologfaglighed sættes i en større samfundsmæssig og historisk kontekst. Der gøres rede for PPR’s lovgivningsmæssige grundlag og kerneopgaver, og hvorledes disse har ændret sig over tid. Herefter aktualiseres specialets problemstilling i forhold til aktuelle tendenser i den pædagogisk-psykologiske rådgivningspraksis.

Kapitel 3 udgør specialets teoriafsnit. Her gøres der indledningsvist rede for positioneringsteorien og dens anvendelighed i forhold til at analysere konstruktioner af psykologfaglighed i praksis. I tillæg hertil argumenteres der for at kombinere positioneringsteori med social praksisteori, hvorved analysen udvides til også at tage højde for praksissens historiske og kulturelle betingelser.

Kapitel 4 beskriver projektets metode. Indledningsvist forankres specialet i den kvalitative forskningstradition og dennes kvalitetskriterier. Herefter følger en række videnskabsteoretiske overvejelser, hvor specialets empiriske og analytiske objekt defineres, efterfulgt af metateoretiske overvejelser over specialets valg af teori. Derefter beskrives specialets empiri, hvor der også gøres rede for observation som metode. Afslutningsvist gøres der rede for etiske overvejelser i forbindelse med specialets tilblivelse.

Kapitel 5 er specialets analyseafsnit. Kapitlet beskriver væsentlige fund i forhold til specialets problemformulering. Analyseafsnittet er rammesat omkring tre narrativer, der forekommer i empirien, hvor centrale begreber fra positioneringsteorien fungerer som det primære analyseredskab.

Kapitel 6 er specialets diskussion. Først diskuteres analysens fund med centrale pointer fra social praksisteori, hvorefter der rettes værdimæssige spørgsmål mod PPR-psykologens faglighed.

Kapitel 7 samler op på specialets centrale pointer i et konklusionsafsnit.

1.4 Motivation for specialet

Interessen for at undersøge konstruktioner af faglighed i praksis har både personlige og professionsfaglige motiver. Jeg vil starte med at beskrive de personlige motiver bag specialet, som hænger sammen med mit møde med praksis.

I foråret 2018 var jeg i praktik i Aalborg kommunes PPR. På samme tid var jeg tilknyttet professionsprogrammet Pædagogisk Psykologi i Socialt Arbejde (PPSA) og havde derfor forud for min praktik erhvervet kendskab til det pædagogisk-psykologiske professionsfelt og PPR som praksis. Mit møde med praksis skulle dog vise et større

spændingsfelt mellem praksis og teori, end jeg havde regnet med. Et helt konkret eksempel på dette var i forhold til de tilgange og metoder, jeg erfarede, der blev anvendt i det tværfaglige samarbejde. Jeg havde en forventning om, at jeg ville møde en praksis, der i overvejende grad arbejdede konsultativt og med et helhedsperspektiv for øje. Realiteten var derimod en praksis, som strukturelt havde potentiale i at facilitere en konsultativ tilgang, men ofte blev udgangspunktet alligevel det enkelte barn, hvor både udfordringer og løsningsforslag blev konstrueret og formuleret ud fra et patologiserende individperspektiv.

Et eksempel herpå var de SamRums møder, der blev afholdt mellem skole og PPR. SamRum er en forkortelse af samarbejdsrum og er en samarbejdsmodel, der blev etableret i 2017 på alle kommunens skoler. SamRums mødet beskrives som *”det centrale forum på skolen i forhold til elever og grupper/klasser i særlige vanskeligheder”* (Aalborg kommune, 2017) og er et godt eksempel på PPR’s konsultative og tværfaglige praksisarbejde. Møderne består som minimum af en skoleledelsesrepræsentant, PPR og en ressourceperson fra skolen, som i fællesskab skal koordinere, prioritere og analysere indsatser i forhold til elever i vanskeligheder. PPR’s primære opgave beskrives som at *”tilbyde rådgivning til skolens personale”* (Aalborg kommune, 2017). Strategien bag SamRum er blandt andet at få PPR tættere på skolernes hverdag, og at psykologen i højere grad kan udføre konsultativ bistand, uden der nødvendigvis bliver indstillet til PPR. Aalborg kommune fremhæver, at SamRum er i tråd med de fælles kommunale strategier, hvor formålet er at sikre:

”Samarbejde og koordinering på tværs - Tidlig indsats på rette niveau og sted - Ressource- og helhedsorienteret tilgang - Afsæt i kompetencer og ansvar i det nære miljø - PPRs opgaveløsning sker i samarbejde med ledelsen - Overblik over hvem der løser hvilke opgaver og sammen med hvem” (Aalborg kommune, 2017).

Min oplevelse af SamRums møderne var dog lidt en anden. Jeg skriver i mine dagbogsnoter fra praktikken blandt andet:

” Sagerne fordrede ikke meget indblanding fra PPR, hvor den pågældende psykolog kun kom lidt på banen... Det var generelt problematisk for mødets deltagere at forholde sig kontekstuel, selvom de ville børnene

det bedste, gik de fleste af beskrivelserne på individorienterede elementer” (Bilag 1, p. 11).

Jeg oplevede en praksis på flere skoler, der til stadighed tog udgangspunkt i en tilgang, hvor børn blev beskrevet som problemejere. Møder forløb ofte med en liste af elevers navne, som udgjorde dagsordenen. Navn, og det skolen oplevede som vanskeligt ved den pågældende elev blev præsenteret, hvorefter der blev taget stilling til, om eleven skulle indstilles til en pædagogisk psykologisk undersøgelse.

Det samarbejde og den koordinering på tværs, der beskrives som formålet med SamRum var nogle gange svær for mig at få øje på. Det var min oplevelse, at psykologens faglighed kom meget lidt i spil, samt at PPR-psykologen også selv oplevede det tværfaglige samarbejde som en udfordring. Jeg skriver i mine dagbogsnotater efter et SamRumsmøde:

”Mødet forløb ustruktureret, hvor elevers navne blev nævnt lidt ud af det blå. Psykologens egen oplevelser af mødet var, at det var svært for hende at finde ud af, hvornår de forventede hendes bistand” (Bilag 1, p. 11).

” Generelt er det nogle gange svært på SamRum at gennemskue hvornår der er behov for de psykologfaglige kompetencer, formålet med møderne er måske uklare for parterne. Meget af tiden bruges på intern samtale om eleverne eller situationer, og det kan virke meget overfladisk” (Bilag 1, p. 12).

Min oplevelse af PPR’s praksis stemmer overens med Hennings Strands diagnose af, at det flerfaglige, og herunder den konsultative arbejdsform, er en af de største udfordringer PPR-psykologer oplever i praksis (2018), hvilket leder mig videre til den professionsfaglige motivation bag specialet.

Der er allerede en del litteratur dedikeret til at beskrive udfordringer i PPR’s praksis, herunder udfordringer ved det tværfaglige arbejde og den konsultative tilgang (Tanggaard & Elmholt, 2006; Farrell, 2009; Bak-Riemer, 2011; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Hesselberg, 2018) (mere om dette i næste kapitel). I den danske PPR-håndbog præciseres det, at brugernes forventninger til PPR’s indsats overstiger det, der reelt er muligt at nå for den enkelte PPR-psykolog (Nielsen, 2019, p. 143).

Prioriteringsvanskeligheder er en del af det pædagogiske psykologiske praksisarbejde, hvor tilvalg af noget på samme tid er et fravalg af noget andet. Det kan fremsættes, at der er kommet øget krav til det pædagogisk psykologiske praksisarbejde, men at der på samme tid er dårligere forudsætninger for at udføre det (Hesselberg, 2018). Finn Hesselberg fremhæver netop, at prioriteringer og etiske spørgsmål i det daglige arbejde ofte bliver underordnet det at få arbejdet gjort (2018). Han henviser til begrebet ”øjeblikkets diktatur”, hvor man lader sig styre af den umiddelbare situation og drager umiddelbare konklusioner, fremfor at udføre velovervejede og gennemtænkte tiltag og beslutninger (Hesselberg, 2018). En lignende pointe fremsættes af Szulevicz & Tanggaard. De problematiserer det, de kalder en ”opportunistisk pædagogisk-psykologisk rådgivning”, hvor man som følge af et mere efterspørgselsstyret PPR kan risikere at det udelukkende er skolernes behov, der dikterer PPR-psykologens rådgivning (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 120f.).

I den forbindelse bliver det særdeles relevant at diskutere faglighed, fordi vi ikke må glemme, hvad der børe styre det pædagogisk psykologiske praksisarbejde – nemlig det, der er det bedste for barnet. Hvordan faglighed forstås af de forskellige aktører i et samarbejde, kan siges at have konsekvenser for det arbejde, der udføres. Det har konsekvenser for den tilgang, der anlægges en problemstilling, for de tiltag, der igangsættes og helt generelt for de fagetiske elementer, der guider det pædagogisk psykologiske arbejde. Som allerede nævnt er det til diskussion, hvilke kompetencer en PPR-psykolog skal besidde. Dette kan med andre ord siges også at være en diskussion af PPR-psykologens faglighed. Dette speciale sigter mod at berige denne diskussion ved at situere analysen i praksis, med fokus på SamRumsmødet.

Opsummerende kan det siges, at motivationen bag specialet skal ses i forhold til erfaringer fra praksis, men den aktualiseres yderligere af den brydningstid eller omskiftelighed, der sker i PPR. Det er hertil værd at have for øje, at mine erfaringer fra min tid i praktik i PPR er et udtryk for noget, som ligger to år tilbage, og det skal dertil holdes i mente, at SamRums-konstellationen var forholdsvis ny på denne tid. Det er derfor interessant at undersøge praksis for SamRum anno 2020, for at se om tendensen i dag er en anden.

Hvor dette afsnit har forsøgt at skrive frem, hvorfra interessen for specialets problemfelt stammer, og hvorfor det er relevant at undersøge i en professionsfaglig kontekst, vil næste afsnit forsøge at kontekstualisere specialets problemfelt yderligere.

Kapitel 2 – Kontekstualisering

Det er en væsentlig pointe i dette speciale, at for at forstå en given praksis, og hvordan den udspiller sig, må vi også forstå praksissens betingelser. Dette kapitel vil indledningsvist kort beskrive rammerne for den pædagogisk psykologiske rådgivning, herunder PPR's lovgivningsmæssige grundlag og kerneopgaver. Herefter udfoldes tre centrale tendenser, som kan diskuteres at påvirke rammerne for den pædagogisk-psykologiske praksis, og dermed også for forståelsen af pædagogisk-psykologisk faglighed.

2.1 PPR's ramme

Allerede i indledningen blev det fremhævet hvorledes PPR's kerneopgave har ændret sig fra at beskæftige sig med pædagogisk-psykologiske vurderinger og udredninger til aktuelt at skulle understøtte og rådgive dagtilbuddenes og skolernes arbejde med inklusion (Szulevicz & Tanggaard, 2015; Nielsen & Graversen, 2018, p. 5f.). Denne ændring skal først og fremmest ses i forhold til kritik af PPR, der både på nationalt og internationalt plan har verseret i en lang årrække (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Generelt har PPR været kritiseret for at have for stort en fokus på individualiserende og patologiserende tilgange, at PPR-psykologer er for langt fra den hverdag, de rådgiver ind i, og at de er for dårligt klædt på til at indgå i pædagogisk og didaktisk sparring (Athola & Niemi, 2014; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Nielsen, 2019).

Afsnittet som følger vil forsøge at skitsere, hvorledes ønsket om et anderledes PPR kommer til udtryk på et uddannelsespolitisk plan, som en ændring i PPR's lovgivningsmæssige grundlag.

PPR's arbejde er rammesat af en lang række love, bekendtgørelser og vejledninger (se evt. Nielsen, 2019). Siden 1971 har PPR's formål været defineret af Folkeskolelovens § 12, stk. 2, hvor der står:

”Henvisning til specialundervisning, som ikke er af foreløbig karakter, sker efter pædagogisk-psykologisk rådgivning og efter samråd med ele-

ven og forældrene. Elevens synspunkter skal tillægges passende vægt under hensyntagen til elevens alder og modenhed". (Undervisningsministeriet, 2017b)

Denne paragraf forpligter ifølge Nielsen landets kommuner til at råde over et system, der udfører pædagogisk-psykologisk rådgivning, uanset hvad denne kaldes, eller hvordan denne er organiseret (Nielsen, 2019, p. 21). Nielsen peger ligeledes på to typer arbejdsopgaver, som varetages af PPR. For det første skal PPR medvirke til *"den pædagogiske udvikling i almenundervisningen"* og for det andet skal PPR *"tilvejebringe det nødvendige faglige grundlag for at tilrettelægge specialundervisning for konkrete elever"* (2019, p. 19).

I praksis betyder dette, at PPR skal samarbejde med flere forskellige aktører omkring barnet eller den unge både i forhold til almenundervisning og i forhold til specialundervisning. Szulevicz & Tanggaard beskriver fire overordnede kerneopgaver for PPR, hvilket omfatter:

- *At opnå forståelse af pædagogisk-psykologiske problemstillinger omkring børn og unge, som opleves og vurderes at være i forskellige former for vanskeligheder.*
- *At foretage en pædagogisk-psykologisk vurdering af problemstillinger, hvor børns sociale kontekst i hjem, i daginstitutioner og/eller skole tages i betragtning.*
- *At rådgive og vejlede børn, forældre, daginstitutioner, skoler/SFO'er og andre institutioner.*
- *At formidle kontakt til andre instanser, som fx at henvise til psykiatrien, hvis der skønnes behov for det. (2015, p. 21f.)*

Indtil vedtagelsen af inklusionslovgivningen i 2012 (Undervisningsministeriet, 2012) var det obligatorisk, at PPR skulle inddrages i alle sager, hvor elever skulle henvises til specialundervisning. PPR havde således en høj grad af lovgivningsmæssig legitimitet (Nielsen, 2019, p. 19). Ændringen af folkeskoleloven i 2012, den såkaldte inklusionslovgivning, medførte imidlertid en reducere af PPR's lovgivningsmæssige grundlag. Ændringen fremgår af folkeskolelovens § 3, stk. 2, hvor der står:

”Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt, jf. § 16, stk. 4.”

Lovændringen betyder, at PPR i reglen har formelle udredende opgaver til en mindre del af folkeskolens elever, nemlig de, der har behov for støtte i mindst ni ugentlige undervisningstimer (Nielsen, 2019). Flere elever skal således inkluderes og derved også støttes inden for rammerne af den almene undervisning, hvilket er formelt set er skolelederens ansvar (Nielsen, 2019, p. 20). PPR's lovgivningsmæssige grundlag for at være en del af almenundervisningen udgøres nu blot af nogle få beskrivelser i lovbestemmelsens vejledning kapitel 14 (Undervisningsministeriet, 2015c) samt i nogle politiske tilkendegivelser forud for vedtagelsen af lovændringen (Nielsen, 2019). Dærende undervisningsminister Christine Antorini udtalte blandt andet:

”Noget af det, som den her lovgivning medfører, er, at Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) skal bruges på en anderledes måde. De skal ud at rådgive på skolerne i stedet for at sidde med sagsbehandlinger og udredninger. De skal ud på skolerne og rådgive direkte” (folkeskolen nr. 10, 2012).

Dertil står der i bemærkninger til lovforslaget, at inklusionslovgivningen vil være med til at gøre *”pædagogisk-psykologisk rådgivning mere efterspørgselsstyret, således at rådgivningen i højere grad rettes mod skolernes behov”* (Undervisningsministeriet, 2012 s. 2).

Der er derved ingen tvivl om, at almenundervisningen og inklusion til stadighed er et vigtigt område for PPR, hvor der fra blandt andet et politisk perspektiv forventes, at PPR opererer langt mere konsultativt i forhold til at støtte skolens arbejde med inklusion. Dertil tydeliggør lovændringen anderledes forventninger til PPR's arbejde, samtidig med at PPR i højere grad skal tilpasse sig brugernes behov (Szulewicz & Tanggaard, 2015).

Kort sagt kan PPR's kerneopgaver deles op i obligatoriske opgaver, som PPR er lovgivningsmæssigt forpligtet til, og i opgaver som er knyttet til politiske krav og forventninger i forbindelse til den lovgivning (Nielsen, 2019, pp. 232f). Dertil kommer kommunale forventninger til PPR, herunder kommunale strategier som blandt andet Aalborgs SamRums model er en del af. Ud fra disse divergerende opgaver bliver det svært entydigt at definere PPR-psykologens kernefaglighed. Hvis man alligevel vil forsøge, kan man tage udgangspunkt i det faktum, at PPR's opgaver berører både special- og almenundervisningen, samt at der efterspørges psykologiske, pædagogiske og didaktiske kompetencer, hvorfor kernefagligheden må siges netop at være centreret omkring den pædagogiske psykologi (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

2.2 Tendenser i den pædagogisk-psykologiske praksis

Det er blevet beskrevet løbende, hvorledes det forventes at PPR-psykologer skal arbejde mere konsultativt og kunne rådgive psykologfagligt, pædagogisk og didaktisk på en og samme tid. Disse forventninger om en ændret tilgang skal ses i forhold til ændringer i folkeskoleloven, og i forlængelse heraf, ændringer i PPR's lovgivningsmæssige grundlag, som ovenstående afsnit har beskrevet. De anderledes forventninger skal dog også ses i forhold til den skoleverden og praksis, PPR-psykologen skal rådgive ind i. Dette afsnit vil, med udgangspunkt i en aktuel forskningsartikel af Thomas Szulevicz (2019b), forsøge at tegne et billede af de tendenser og vilkår, som gør sig gældende i den pædagogisk-psykologiske praksis.

Som led i et aktuelt empirisk forskningsprojekt har Szulevicz adspurgt psykologer og ledere på syv forskellige PPR-kontorer i danske kommuner fem spørgsmål, der har til formål at udforske *“Hvori består det pædagogiske i den pædagogiske psykologi?”*. (Szulevicz, 2019b). Ifølge Szulevicz kan man på baggrund af psykologernes og lederes besvarelser udlede tre overordnede tendenser, der påvirker rammerne for den pædagogisk-psykologiske rådgivning (2019b, p. 78).

2.2.1 Præstations- og målorienteret praksis

Som det første påvirker det rammen for PPR-psykologens arbejde, at de rådgiver og vejleder i et system, der i høj grad er præstations- og målorienteret (Szulevicz, 2019b, p. 78). Det der henvises til her, er det danske uddannelsessystemets øgede fokus på målbarhed, faglighed og resultater, som kommer til udtryk i de nationale tests. Disse forandringer refererer ifølge Szulevicz & Tanggaard til styringsfilosofien New Public

Management, som har været fremtrædende i hele den offentlige sektor de seneste årtier (2015, p. 112f.). Helt centralt for denne tilgang er et øget fokus på kvalitet og effektivitet, hvor folkeskolens opgave bliver at producere individer, der er bedst mulig klædt på til at varetage konkurrencestatens interesser (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 112). På skolefronten har dette blandt andet har betydet; flere klart definerede målsætninger, flere faglige tests og flere evalueringer (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 114).

Folkeskolen er altså underlagt nogle strukturelle betingelser, der ifølge Szulevicz, medvirker til at lærere og pædagoger får meget travlt, samtidig med at det giver nogle specifikke pædagogiske betingelser (Szulevicz, 2019b, p. 79). Psykologerne i besvarelserne oplever, at de fagprofessionelle omkring barnet har mindre tid til at arbejde med pædagogisk-psykologiske interventioner, mens de på samme tid oplever et stigende antal elever, der mistrives (Szulevicz, 2019b, p. 79).

2.2.2 Efterspørgsel af individorienterede løsninger

Dette leder mig videre til en anden tendens, der påvirker rammerne for den pædagogisk-psykologiske rådgivning, nemlig at der fra PPR's brugere i stigende grad efterspørger mere individorienterede indsatser, som udredning og psykologisk testning (Szulevicz, 2019b, p. 79). Szulevicz peger både på det førnævnte ændrede skolesyn og på den aktuelle viderehenvisningspraksis, som årsager til at den pædagogiske psykologi er under pres (2019b, p. 79). Det fremhæves af en psykologernes besvarelser, at flere forældre udtrykker et behov for at få deres børn udredt, og at der forud for en psykiatrisk henvisning skal være foretaget en psykologisk undersøgelse af PPR. En PPR-leder fremhæver, at PPR-psykologer ofte befinder sig i et krydspres mellem at arbejde med pædagogiske psykologiske indsatser, og mellem at blive skubbet af øvrige fagprofessionelle på skolerne til at arbejde mere klinisk (Szulevicz, 2019b, p. 79). Szulevicz beskriver, at PPR på grund af disse betingelser kan risikere at blive psykiatriens forkontor, hvor den pædagogiske psykologiske rådgivning presses til at arbejde ud fra en individorienteret og psykiatrisk forståelsesramme (2019b, p. 79).

2.2.3 Inklusion og PPR's praksis

I forlængelse af at psykologer og ledere oplever at der efterspørges individuelle udredninger, peger Szulevicz på det politiske ønske om et mere inkluderende uddannelsessystem som en tredje tendens, der påvirker PPR's praksis (Szulevicz, 2019b, p. 80). Her fremhæver Szulevicz, at arbejdet med inklusion har forandret hvilken faglighed,

der efterspørges af PPR's brugere. Det påpeges af en psykolog, hvorledes det er essentielt at PPR-psykologer, at de er stærke i deres viden i forhold til at arbejde med tidlige indsatser, understøtte bæredygtige fællesskaber samt organisationsudvikling (Szulevicz, 2019b, p. 80). En anden psykolog fremhæver i sin besvarelse, at inklusionsbestræbelserne har resulteret i børn på overarbejde, pædagoger og lærere, der ikke har den nødvendige tid til at forberede den inkluderende undervisning (Szulevicz, 2019b, p. 80).

Inklusionsbestræbelserne er ifølge Szulevicz på mange måder med til at understrege de modsatrettede krav, PPR-psykologer ofte befinder bliver stillet (Szulevicz, 2019b, p. 80). På den ene side oplever psykologer, at der fra skoler og dagtilbuds ledere efterspørges en praksisnær vejledning i forhold til at sikre lige deltagelsesmuligheder for alle børn i overensstemmelse med inklusionslovgivningen. På den anden side oplever psykologer i det daglige samarbejde i højere grad et pres på at levere individuelle udredninger og indstillinger til psykiatrien og specialpædagogiske tilbud. Karakteristisk for mange af de sager, PPR-psykologerne arbejder med, er, at der er en konflikt imellem det, Szulevicz kalder psykologfaglige og økonomiske hensyn, hvor inklusionsbestræbelserne kan kritiseres for reelt at være funderet på en økonomisk besparelseslogik (Szulevicz, 2019b, p. 81).

Hvis vi kigger på PPR's nuværende praksis, viser en spørgeskemaundersøgelse udført af Dansk Psykologforening, at danske PPR-psykologer primært arbejder konsultativt (2018). I Undersøgelsen, der baserer sig på 508 psykologbesvarelser og 43 lederbesvarelser, fremgår det at mere end halvdelen af de adspurgte psykologer rent faktisk vurderer den konsultative arbejdsform som den dominerende, og kun lidt under en tredjedel vurderer individuel udredning som værende den dominerende arbejdsform (2018, p. 9). Meget paradoksalt viser samme undersøgelse, at et flertal af psykologer og ledere ønsker flere individuelt rettede behandlingsopgaver (Dansk Psykologforening, 2018, p. 4). Helt konkret peges der på, at lettere behandlingsopgaver med psykiatriske problemstillinger med fordel kan varetages af PPR. Opgaver som må siges at være i strid med det det ellers hyldede konsultative praksisideal. Spørgsmålet må så blive, hvis ideal er det? Måske ønsket om at udføre flere behandlingsopgaver er et udtryk for, at PPR rent faktisk agerer efterspørgselsstyret. Uanset svaret er den mis-

match, der kan siges at være mellem uddannelsespolitiske samt organisatoriske forventninger på den ene side og de forventninger, der reelt kommer til udtryk i praksis på den anden side, en betingelse for PPR-psykologens virke. Det er under disse forhold, PPR-psykologens faglighed konstrueres og forhandles.

2.3 Opsummering

Opsummerende er dette kapitel blevet brugt til at kontekstualisere, og på mange måder også aktualisere, dette speciales problemstilling. For at tage det sidste først aktualiseres det at undersøge konstruktioner af faglighed af de udfordringer, og de betingelser eller tendenser, der aktuelt påvirker rammen for PPR's virke. Faglighed bliver i den forstand vigtig at undersøge, fordi den er under pres. Kapitlet her har haft til formål at skrive frem, for det første, hvilket lovgivningsgrundlag PPR er underlagt, og for det andet, hvilke tendenser, der aktuelt opleves at påvirke PPR's praksis. Det skulle gerne stå klart, at PPR-psykologen udfører sit arbejde i en praksis, der er præget af forskellige og ofte modsatrettede krav og forventninger, hvilket kalder på en stærk faglig selvbevidsthed. Disse betingelser ses væsentlige for at forstå, hvordan faglighed konstrueres situationelt i mødet med flerfaglige samarbejdspartnere.

Kapitel 3 – Teori

I dette kapitel fremstilles specialets teori. Specialet undersøger som sagt konstruktioner af faglighed i praksis. Først introduceres positioneringsteori, og med denne, det teoretiske udgangspunkt for at undersøge faglighed som en relationel størrelse, der tager form i her-og-nu interaktioner. Derefter præsenteres social praksisteori som et relevant teoretisk supplement til specialets analyse, således denne også tager højde for praksissens historiske, politiske og sociale betingelser. Afslutningsvist diskuteres specialets anvendte teori, og hvorfor det ses nødvendigt at kombinere de to teoretiske tilgange.

3.1 Positioneringsteori

I 1990 skrev Bronwyn Davies og Rom Harré artiklen ”*Positionering: diskursiv produktion af selver*” (eng. *Positioning: the discursive production of selves*). I den præsenterede forfatterne det lingvistisk inspirerede begreb positionering (Davis & Harré, 2014). Som titlen antyder har begrebet sine rødder i diskurspsykologi og baserer sig på en grundlæggende forståelse af menneskelige psykologiske og sociale fænomener

som diskursivt producerede (van Langenhove & Harré, 1999, p. 15). Sproget får således en helt central betydning med inspiration fra socialkonstruktionismen, hvor selvet forstås som noget, der skabes løbende i et sprogligt og relationelt netværk (Davies & Harré, 2014; van Langenhove & Harré, 1999). Det betyder kort sagt, at hvem *man er*, bedst forstås ud fra, hvad *man gør*. Hvem *man er*, skal dertil forstås som et dynamisk koncept, der afhænger af, hvordan man er positioneret situationelt i den pågældende kontekst (Davis & Harré, 2014, p. 27).

Positioneringsteorien blev oprindeligt udviklet som et dynamisk alternativ til de såkaldte rolleteorier (van Langenhove & Harré, 1999). De traditionelle rolleteorier, herunder den dramaturgiske model, anskuer socialt liv ud fra fastlagte roller og regler og har dermed et deterministisk handlegrundlag (Davis & Harré, 2014, p. 41). Positioner, i modsætning til roller, produceres og reproduceres konstant, ligesom de forhandles løbende i det sociale liv (Davis & Harré, 2014; van Langenhove & Harré, 1999). Positionering er således et relationelt koncept, idet en position altid står i forhold til en anden. Hvis en person eksempelvis positioneres som magtfuld, vil en anden (eller andre) på samme tid være positioneret som magtesløs (Harré & van Langenhove, 2014, p. 1f.).

Det er netop på baggrund af teoriens relationelle natur, at den ses særlig relevant for specialets tese om faglighed som en dynamisk og relationel konstruktion. Hvis vi vil forstå, hvordan PPR-psykologens faglighed konstrueres i det flerfaglige samarbejde, som er specialets formål, kan man med reference til positioneringsteorien rette fokus mod de positioneringer, der sker i samtalen og i mødet med andre fagligheder.

Præsentation af tre grundbegreber:

Positioneringsteorien har tre grundbegreber, der tilsammen udgør positioneringstrekanten (Harré & van Langenhove, 1999, p. 16):

1. **Position:** Positioner er som sagt noget, der skabes i og sammen med sproglige udvekslinger (Davis & Harré, 2014, p. 23). Positioner skal dog ikke opfattes som statiske lokationer, personer blot indtager. Positioner bliver derimod kollektivt gjort tilgængelige og realiseret i samtaler (Tan & Moghaddam, 1999 p. 187). Konceptet position/positionering skal forstås både som et substantiv og et verbum, idet en position kun eksisterer på baggrund af den positionering, der har fundet sted. Positionering som en handling, beskrives

som ”den diskursive proces, hvorved selver lokaliseres i samtaler som observerbart og subjektive kohærente deltagere i historier, der produceres i fællesskab” (Davis & Harré, 2014 p. 31). Heri ligger for det første en forståelse af, at det at være nogen er en diskursiv praksis, og for det andet, at en sådan praksis involverer en fælles handling, der realiseres i en bestemt social kontekst. At være positioneret på en bestemt måde indebærer en række rettigheder og forpligtelser til at handle på (Harré & van Langenhove, 1999, p. 1). Der er således legitime måder at være og opføre sig på, hvor hver position både knytter bestemte handlemuligheder og umuliggør andre.

I en samtale vil samtaledeltagerne indtage bestemte positioner, hvor rettighederne, i kraft af disse positioner, vil være forskellig distribuerede (Harré & van Langenhove, 1999, p. 17). Hvis vi kaster et blik på SamRumskonstellationen er det som sagt altid skolelederen, der formelt set har ejerskab over mødet. Dette indebærer en række rettigheder, forpligtelser og begrænsninger for alle mødedeltagerne. Eksempelvis er skolelederen positioneret således, at det er hans/hendes ret og pligt at indlede mødet og dets dagsorden, ligesom at det er ham/hende, der har rettigheden og forpligtelsen til at afslutte mødet. PPR-psykologen derimod har en rådgivende position og vil ikke have de samme rettigheder som skolelederen, men derimod nogle andre (mere om dette i analyseafsnittet). Pointen er, som Brinkmann siger, at positioner ikke svæver frit i en ”social æter” (2011, p. 68). Positioner er normative i den forstand, at de udspiller sig på baggrund af bestemte sociale praksissers moralske orden (Brinkmann, 2011, p. 68).

2. **Sproghandling** (eng. *speech-act*): En samtale er ifølge Davis & Harré en struktureret række sproghandlinger, hvor disse sproghandlinger er definerede med reference til deres sociale modalitet (2014, p. 25). En af teoriens præmisser er, at handlinger bliver meningsfulde på baggrund af den praksis, de udspiller sig i. En sproghandling er derfor kun meningsfuld på baggrund af den sociale praksis og af den lokale moralske orden, der udspiller sig i (Harré & Moghaddam, 2003, p. 6). Et håndtryk er eksempelvis kun en meningsfuld handling, hvis den kan lokaliseres til et narrativt forløb – eksempelvis en hilsen eller en lykønskning (Harré & Moghaddam, 2003, p. 6).

3. **Narrativ** (*eng. Storyline*): Narrativer referer til det faktum, at sociale episoder ikke udspilles tilfældigt. Disse følger ofte allerede etablerede narrative mønstre (Harré & Moghaddam, 2003, p. 6). De positioner, en samtales deltager indtager, indtages altid med reference til bestemte narrativer.

Positioneringstrekanten skal illustrere at samtaledeltageres positioneringer, den sociale betydning af det der siges og gøres (sproghandlinger) og det narrativ, der udspilles, er gensidigt determinerende for hinanden (van Langenhove & Harré, 1999; Harré & Moghaddam, 2003). En position er som sagt forbundet til bestemte legitime handlinger, herunder sproghandlinger. Dertil er både positioner og sproghandlinger forbundene til et narrativ (Harré & Moghaddam, 2003, p. 8). Hvis vi ser et SamRums-møde som et narrativ, er skolelederen, PPR-psykologen, læreren osv. positioneret i forhold til hvilke sproghandlinger, de hver især legitimt kan udføre inden for dette narrativ.

Positioneringstyper

I tillæg til positioneringsteoriens tre grundbegreber, præsenterer van Langenhove og Harré en række analytiske distinktioner til at forstå forskellige former for positioneringer (1999, pp. 20-24). Jeg vil her fremhæve de mest væsentlige med specialets analyse for øje. Den vigtigste distinktion er mellem en førsteordenspositionering (*eng. first order positioning*) og andenordenspositionering (*eng. second order positioning*) (van Langenhove & Harré, 1999, p. 20). En førsteordenspositionering sker, når personer lokaliserer sig selv og andre inden for en lokal moralsk orden (van Langenhove & Harré, 1999, p. 20). En sådan positionering kan enten accepteres, eller den kan blive afvist og videre forhandles. Ved sidstnævnte er der tale om en andenordenspositionering (van Langenhove & Harré, 1999, p. 20). Man kan dertil selv indtage positioner (*eng. self positioning*), og man kan blive positioneret af andre (*other positioning*) (van Langenhove & Harré, 1999, p. 22). Ofte udføres positioneringer ubevidst (*eng. tacit positioning*), men de kan også være intentionelle (*eng. intentionel positioning*) (van Langenhove & Harré, 1999, p. 22).

Det skal fremhæves, at forskellige typer af positionering foregår på samme tid (Langenhove & Harré, 1999, p. 24). I specialets analyse vil det ikke være muligt, ligesom at det ikke vil være formålstjensteligt at komme ind på alle de positioneringer, der finder sted på de pågældende SamRums-møder. Positioner inddrages i analysen for at

understrege, at PPR-psykologens faglighed med fordel kan forstås med reference til de positioner, denne indtager i mødet med andre fagligheder. Distinktionen mellem forskellige positioneringer inddrages i tillæg for at understrege at disse både foretages bevidst og ubevidst, at man kan positionere sig selv såvel som af andre og måske mest vigtigt, at sådanne positioneringer altid er til forhandling.

I Specialets indledende kapitel blev praksis fremhævet, som særdeles vigtig til at forstå konstruktioner af faglighed. Positioneringsteorien retter fokus mod praksissens situationelt konstituerende forhandlinger. Praksis undersøges således ud fra her-og-nu interaktioner. I afsnittet der følger præsenteres social praksisteori, som den er fremsat af Holland og Lave (2009), med det formål at udvide analysen til også at inddrage praksissens betingelser, som er historisk, politisk og socialt konstituerede.

3.2 Social praksisteori

Social praksisteori er en betegnelse for en samling af indbyrdes relaterede antagelser, der har sine filosofiske rødder i en Marxistisk forståelse af ”*praxis*” (Lave, 2011, p. 161). Begrebet *praxis* forstås som menneskets handlinger, der gennem deltagelse (re)producerer og ændrer praksis (Lave, 2011, p. 152). Denne deltagelse i verden skal forstås som en situeret aktivitet, der er en del af en igangværende historisk proces. Mennesket er således altid indlejret, lokaliseret i tid og sted og i deres relationer med andre mennesker, objekter, praksisser og institutionelle arrangementer (Lave, 2011, p. 152).

Holland og Laves tilgang til social praksisteori går under navnet ”*historie i personer*” (eng. *history in persons*) og integrer studiet af personer med lokal praksis og langvarige historiske institutionaliserede kampe (Holland & Lave, 2009, p. 5). Som ved positioneringsteori rettes der i social praksisteori fokus på mellemmenneskelige aktiviteter. Men i modsætning til positioneringsteorien lægger Holland og Laves version af social praksisteori vægt på den historiske produktion af personer i praksis og på de kampe, der opstår som følge af personers forskellighed (Holland & Lave, 2009).

Forfatterne argumenterer for, at praksis skal forstås som værende historisk konstitueret. Med det skal der forstås, at mennesker former den verden, de lever i, ved at deltage i den, mens de på samme tid formes af selvsamme verden (Holland & Lave, 2009). Holland og Lave præsenterer tre centrale begreber, der tilsammen udgør deres version af social praksisteori (2009):

1. **Lokal (omstridt) praksis** (eng. *local contentious practice*). Centralt i teorien står begrebet lokal praksis. En lokal praksis skal forstås som et møde mellem mennesker, hvor de interagerer med hinanden, mens de udøver kulturelle aktiviteter under politisk-økonomiske og kulturel-historiske betingelser (Holland & Lave, 2009, p. 3). Mennesker er således altid indlejrede i specifikke kontekster, der er socialt, politisk, kulturelt og historisk konstitueret. Holland og Lave skriver: ”*participants are historically related, partially united, partially divided, and surely always in conflict and tension through different political stances and relations of power*” (2009, p. 3).

Når forfatterne beskriver lokale praksisser som omstridte, er det med henvisning til, at mennesker er forskellige, og at der altid pågår konflikt som følge af denne forskellighed (Holland & Lave, 2009, p. 3).

Et SamRums møde kan siges at være en lokal omstridt praksis. Pointen med social praksisteori er, at deltagerne på mødet ikke blot er positioneret i relation til hinanden, hvor disse positioneringer afstedkommer forskellige magt-relationer jf. positioneringsteorien. Mødedeltagernes indbyrdes relation skal også ses i forhold til kulturelle, politiske og økonomiske betingelser. En lokal omstridt praksis er ikke udelukkende en aktivitet på lokalt niveau. De kampe, der foregår i en lokal praksis, skal altid ses i forhold til større historiske, kulturelle og politisk-økonomiske kampe, der konstant pågår i samfundet, men som udspilles lokalt (Holland og Lave, 2009, p. 3).

Med et etnografisk udgangspunkt tager Holland og Laves studier udgangspunkt i hverdagslivet og dets deltagere. Lokale omstridte praksisser er derfor analysens udgangspunkt. Det er herigennem teoriens to følgende begreber ”*historie i personen*” og ”*historie i institutionaliserede kampe*” bliver medierede (Holland & Lave, 2009, p. 3).

2. **Historie i personen** (eng. *history in person*) beskrives som relationen mellem subjektiviteter, eller personlige identiteter, og lokal praksis (Holland & Lave, 2009, p. 4). Det skal forstås således, at personer indgår i relationel interaktion med verden, andre personer og institutioner. Individet skal forholde sig til andre personer og institutioner, som er eksterne for individet. Denne aktivitet, det at

forholde sig og interagere med en ekstern verden, involverer brugen af ord, gener, handlinger og praksisser, som alle har tilhørt andre før sig selv (Holland & Lave, 2009, p. 4). Over tid formes individet af den praksis, denne befinder sig i, og individet vil tilpasse sig praksissens tilgængelige kulturelle ressourcer i sin egen selvfortælling (Holland & Lave, 2009, p. 4). Personlige identiteter formes ifølge teorien til roller og positioner, der er vigtige i kulturelle aktiviteter, og til hvilke individet er emotionelt knyttet (Holland & Lave, 2009, p. 7). Personlig identitet skal i den forstand ikke forstås som en stabil og statisk størrelse, men snare noget der er uafviklet og i konstant bevægelse. Som sociale konstruktioner, individet udvikler og anvender i en bestemt praksis (Holland & Lave, 2009, p. 8). Men ligesom at positioner ikke svæver frit i en social æter, som Brinkmann fremhæver jf. positioneringsteorien, kan man ifølge social praksisteori ikke konstruere en hvilken som helst personlig identitet. Til enhver lokal praksis eller social tilhørsgruppe følger bestemte kulturelle symboler, værdier og meningsforståelser. Pointen med begrebet historie i person er, at individers subjektiviteter formes med reference til den lokale praksis, hvori individet er situeret. Og som følgende begreb vil illustrere, pågår der løbende kampe om forskellige kulturelle symbols værdier.

3. **Historie i institutionaliserede kampe** (eng. *historically institutionalized struggles*). Historie i personen referer, som ovenstående viser, til, at historie bringes ind i en bestemt praksis via individer. Historie i institutionaliserede kampe referer til, at historie også bringes ind i en praksis gennem politiske, økonomiske og kulturelle forestillinger og kræfter (Holland & Lave, 2009, p. 4). Institutioner og kollektive aktiviteter former ifølge forfatterne konflikту-
elle praksisser. Sammenhængen mellem de tre begreber skal forstås som, at trans-lokale institutioner altid adresseres i lokale praksisser på baggrund af individers subjektiviteter (Holland & Lave, 2009, p. 4). SamRums mødet er et godt eksempel at bringe i spil her for at forstå denne sammenhæng.

Aktiviteten er som sagt central for praksisteori. Aktiviteten, der bringes i spil her, er SamRums mødet. Mødet er således den omstridte lokale praksis. Det, der foregår på mødet, bliver ifølge social praksisteori påvirket af historiske, kulturelle og politiske forhold, der rækker udover mødet. Disse forhold, betingelser eller konflikter om man vil, bringes ind i og påvirker aktiviteten

gennem de subjekter, der deltager og gør mødet til hvad, det er. Hvis vi vender tilbage til specialets kontekstualiseringsafsnit (kapitel 2), blev det her fremhævet, at PPR-psykologens praksis, herunder SamRumsmøder, er præget af konflikt mellem uddannelsespolitiske samt organisatoriske forventninger på den ene side, og de forventninger, der reelt kommer til udtryk i praksis, på den anden side.

Specialets kontekstualiseringsafsnit (kapitel 2) får således en helt særlig betydning, når social praksisteori er den teoretiske referenceramme. Social praksisteori bygger som sagt på en forståelse af, at vi ikke kan forstå aktiviteter, herunder PPR-psykologens interaktioner med eksterne samarbejdspartnere, isoleret set. For at forstå socialt liv må vi forsøge at forstå de historiske og kulturelle betingelser for praksis, fordi disse skaber betingelserne, hvorpå individer kan deltage i en bestemt praksis. Social praksisteori tjener i dette speciale at udvide analysen således, at de undersøgte konstruktioner af faglighed undersøges I FORHOLD TIL de udfordringer, og de betingelser eller tendenser, der aktuelt påvirker rammen for PPR's virke. Med andre ord undersøges en lokal omstridt praksis, SamRumsmødet, i forhold til historisk institutionaliserede kampe, herunder lovgivning og tendenser i praksis.

Indtil videre er specialets to teorier blevet præsenteret. I næste afsnit vil jeg diskutere de to teories anvendelse på specialets problemfelt samt mulige problemstillinger ved at kombinere teorier, og derved udvide deres oprindelige anvendelighed.

3.3 Anvendt teori – en eklektisk tilgang

Roger Säljö skriver "... *the point of a theory does not lie in its correspondence with the world (which would be the realist perspective) but rather in its explanatory power in relation to a set of issues*" (2009, p. 204). Herved kan det argumenteres at teorier skal vurderes i forhold til deres anvendelig til at forklare og forstå en bestemt problemstilling. Til det formål vil jeg igen kaste et blik på specialets problemformulering "**Hvordan konstrueres PPR-psykologens faglighed i det flerfaglige samarbejde?**" og underspørgsmål "**Hvordan deltager forskellige aktører i det flerfaglige samarbejde direkte og indirekte i løbende forhandlinger om, hvad der kendetegner PPR-psykologens professionsfaglige identitet og kernekompetence?**".

Positioneringsteoriens forklaringskraft i forhold til specialets problemstilling ses især væsentlig i relation til det, der konstitueres situationelt. Med reference til positioneringsteorien skal problemformuleringen besvares med afsæt i her-og-nu interaktioner. PPR-psykologens faglighed, herunder også professionsfaglige identitet og kernekompetence, bliver undersøgt relationelt, ud fra de positioneringer, der finder sted i samtalen. Disse positioneringer er som sagt til forhandling, hvorfor positioneringsteorien ses anvendelig som et analyseredskab til at undersøge, hvordan de forskellige aktører i praksis deltager direkte og indirekte i disse forhandlinger.

SamRumsmødet er som sagt den praksis, der undersøges i dette speciale. Men i mødet med praksis blev det tydeligt, at der er betingelser i den praksis, der rækker ud over den sociale kontekst, som er mødets aktører og deres indbyrdes her-og-nu interaktion. Med andre ord ses de situationelle betingelser i praksis ikke tilstrækkelige til at forstå, hvordan og under hvilke betingelser PPR-psykologen *gør* PPR-psykolog.

Det kan derved argumenteres, at positioneringsteorien alene ikke har en tilstrækkelig forklaringskraft i forhold til at besvare specialets problemformulering. Begrænsningen ved positioneringsteorien kan kobles til teoriens tilhørsforhold til socialkonstruktionismen og den diskursive psykologis vægtlægning på sprogets betydning.

Tilgange, der tager udgangspunkt i samtalen, og reducerer en analyse til udelukkende momentale lingvistiske interaktioner kan kritiseres på en række punkter. Parker skriver blandt andet: *“When discourse analysis is made into nothing more than a form of conversation analysis, however, it ends up looking uncannily like mainstream quantitative research in psychology”* (2005, p. 92). Det Parker fremhæver her, er for det første, at for stor fokus på lingvistiske interaktioner kan føre til tekstuel empirisme. Med tekstuel empirisme mener Parker, at analyse-baserede og detaljerede transskriptioner kan få det til at virke som om, man ser, hvad der virkelig er der. Og endvidere betyder det, at hvis der ikke er nogen direkte henvisning til magt eller ideologi, forestiller man sig, at disse heller ikke må omtales (Parker, 2005, p. 91). For det andet kan et for strengt fokus på de transskriberede sproglige interaktioner også implicit antyde, at interaktionen ikke er produceret i en bestemt kontekst, netop fordi interaktionen forstås uden at inddrage den historiske, politiske, kulturelle og økonomiske konstruktion af konteksten (Parker, 2005, p. 92).

Selvom positioneringsteorien erkender eksistensen af en større samfundsmæssig, kulturel og historisk kontekst (ligger implicit i positioners normative karakter og sociale praksissers moralske orden), får den erkendelse ikke meget plads i teorien og kan diskuteres at fremstå uden betydning. Fokus er som sagt primært på situationelt konstituerende processer, altså hvordan diskurs konstituerer individer og deres handlemuligheder fremfor også at fokusere på de konstituerende betingelser, hvori diskurserne bliver tilgængelige for individer. Fairclough argumenterer for at inkorporere konceptet ”social praksis” i diskursive analyser, således disse netop tager højde for sociale praksissers struktur, normer og konventioner (1992a).

Det er her social praksis teori byder sig særlig relevant. Ved at kombinere begge teorier udvides den teoretiske forklaringskraft på specialets problemfelt, således at denne også tager højde for praksissens politiske, historiske og kulturelle betingelser. Positioneringsteorien kan siges at være specialets primære analyseværktøj. Dertil vil social praksisteori supplere analysen på et metateoretiske niveau, ved at diskutere interaktionerne i en større kontekst. På den måde undersøges PPR-psykologens faglighed som noget, der konstrueres i og med praksis, hvor der lægges særligt vægt på, at denne praksis, og hvordan psykologen legitimt kan udføre sit arbejde, også påvirkes af praksissens betingelser.

Specialets anvendte teori er således udvalgt ud fra en pragmatisk tilgang eller eklektisk tilgang, hvor der er fokus på teoriernes kombinerede forklaringskraft for at vende tilbage til Säljos pointe. Formålet med at kombinere teorier er at skabe en mere kompleks ramme for forståelsen af specialets problemfelt (Sonne-Ragans, 2019, p. 39). Det betyder også, at teorierne bliver udvidet i forhold til deres oprindelige anvendelighed, hvilket ikke nødvendigvis er uproblematisk. Et centralt argument imod en eklektisk tilgang peger blandt andet på, at teorier, grundet deres epistemologiske og ontologiske grundantagelser, kan være uforenelige på en sådan vis, at en kombination vil føre til kunstige terminologier og inkonsistente resultater (Sonne-Ragans, 2019, p. 45) (mere om dette i næste kapitel).

Man kan dog indvende her, at de centrale antagelser fra positioneringsteori og social praksisteori er forenelige på en sådan vis, at de af flere forfattere er blevet kombineret med et formål at producere rige og komplekse forståelsesrammer på en række fæ-

nomener (se eksempelvis Lerche Mørck, 2006; Matthiesen, 2014). Dertil imødekommer Sonne-Ragans kritikken ved at argumentere for en såkaldt reflekteret-eklekticisme, hvor hun argumenterer for en eksplicitering af forudsætningerne for sammenstillingen af anvendte teorier (2019, p. 45). En sådan reflekteret-eklekticisme omfatter for det første en præsentation af de sammenstillede teoris anvendte termer (Sonne-Ragans, 2019, p. 46). Dette er allerede blevet gjort i indeværende kapitel. For det andet skal man reflektere over, de forskelle eller ligheder ved de teoretiske perspektiver, der er centrum for denne sammenstilling (Sonne-Ragans, 2019, p. 46). Dette vil blive uddybet i specialets videnskabsteoretiske afsnit (4.2).

Dette kapitel har haft til formål at præsentere specialets teori og disses anvendelighed og forklaringskraft i forhold til specialets problemstilling. Næste kapitel vil adressere specialets metode, herunder væsentlige videnskabsteoretiske refleksioner over valg af teori og over de metodiske implikationer dette medfører.

Kapitel 4 – Metode

Dette kapitel er en diskussion af metode, og de metodologiske valg, jeg har taget i løbet af specialets tilblivelse. Indledningsvist præsenteres kort kvalitativ metode som forskningstradition, herunder kvalitetskriterier inden for kvalitativ forskning. Derefter kastes der et blik på relationen mellem teori og empiri som en del af specialets videnskabsteoretiske overvejelser. Dette leder videre til en præsentation af undersøgelsesdesign, herunder en præsentation af specialets empiri, deltagerobservation som metode. Kapitlet afsluttes med etiske refleksioner.

4.1 Kvalitativ metode og kvalitetskriterier

Dette projekt er skrevet inden for en kvalitativ forskningstradition. Ifølge Brinkmann omhandler kvalitativ forskning livets *hvordan* (2012, p. 37), i dette speciale *hvordan ppr-psykologers faglighed konstrueres i det flerfaglige samarbejde*. Kvalitativ forskning defineres endvidere af Denzin og Lincoln i følgende citat:

“Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive naturalistic approach to the world. This

means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them” (2011, p. 3).

Citatet er en smule langt, men det er taget med her, fordi det for det første, på fin vis introducerer alt det, indeværende metodekapitel vil handle om. For det andet illustrer citatet kompleksiteten af kvalitativ forskning. Der findes ikke en korrekt metode at anvende, når man arbejder kvalitativt, men metoder styres derimod af det empiriske materiale (Flick, 2009, p. 15) (se også Brinkmann, 2012, for en diskussion af metodolatri og kvalitativ forskning). Centralt står det frem i citatet, at kvalitativ forskning er en *situeret aktivitet*, hvis formål er at *transformere* og *fortolke* fænomener, der finder sted i sin *naturalistiske* tilstand.

Værdien af kvalitativ forskning er ofte til diskussion, hvor især spørgsmålet om hvordan, og ud fra hvilke kriterier, kvalitativ forskning skal vurderes (Flick, 2009). Uwe Flick argumenterer, at kvaliteten af kvalitativ forskning ofte ligger ud over, hvad man kan vurdere ved anvendelsen af traditionelle (kvantitativt udledte) kriterier såsom validitet, reliabilitet og generaliserbarhed (2009, p. 412). I stedet peger Flick på, at kvalitativ forskning skal vurderes ud fra metodens og teoriens anvendelse i forhold til den undersøgte problemstilling ud fra inddragelsen af forskellige perspektiver i analysen og ud fra forskerens åbenhed og refleksioner over processen (2009, p.14). På samme vis forbinder Kvale og Brinkmann det at have gennemsigtighed i sin forskningsproces med et godt håndværk inden for kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 287).

I tråd med Flick samt Kvale & Brinkmanns ide om kvalitetssikring af det kvalitative studie er formålet med resten af dette kapitel at forsøge at skabe gennemsigtighed over specialets metode i forhold til besvarelsen af specialets problemstilling.

4.2 Videnskabsteoretiske refleksioner

Som udledt i ovenstående afsnit er refleksioner over teorier og metodens anvendelse i forhold til en problemstilling helt afgørende inden for den kvalitative forskningstradition. Før selve undersøgelsesdesignet præsenteres, vil jeg derfor først knytte nogle videnskabsteoretiske refleksioner til relationen mellem empiri, teori og metode. Teo-

rierne er allerede præsenteret, ligeledes er der allerede blevet gjort rede for at der arbejdes ud fra en eklektisk tilgang. Afsnittet her vil uddybe nogle af de metateoretiske refleksioner over valg af teori.

4.2.1 Specialets genstandsfelt – sondringen mellem empirisk og analytisk objekt

Først og fremmest vil jeg i afsnittet her forsøge at eksplicite speialets genstandsfelt. Til dette formål vil jeg anvende sondringen mellem speialets empiriske og analytiske objekt (se figur 1). Ideen bag denne sondring er at synliggøre de refleksioner, der ligger bag valget af teori og metode. Som det fremgår af figur 1, er speialets empiriske objekt, den konkrete udvalgte problemstilling, der undersøges. I dette tilfælde PPR-psykologens konstruktion af faglighed. Det empiriske objekt er en del af den empiriske virkelighed, udvalgt til et bestemt undersøgelsesformål (Sonne-Ragans, 2019, p. 33). Speialets analytiske objekt, figurens højre side, er de anvendte teorier, der anvendes til at undersøge det empiriske objekt med. I dette tilfælde positioneringsteorien og social praksisteori.



Figur 1 – Den videnskabelige opgaves to objekter

(Adapteret fra Sonne-Ragans, 2019)

En vigtig pointe, som fremhæves af Sonne-Ragans, er at det, der erkender, og det der erkendes, er to forskellige ting, og derfor ikke må forveksles (2019, p. 31). Det empiriske objekt ansues gennem det analytiske objekt (2019, p. 33). Med andre ord ser vi den undersøgte genstand på en bestemt måde, alt efter hvilke teorier og tilhørende videnssystemer, undersøgelsesmetoden er underlagt.

Det fænomen, jeg oprindeligt var optaget af, var PPR-psykologens faglighed. Som realobjekt kan faglighed siges at være en kompleks størrelse. Men som erkendelsesobjekt bliver faglighed i dette speciale mere konkret, idet den undersøges qua positi-

oneringsteorien, som noget der konstrueres i en social praksis, og endvidere qua social praksisteori, at en sådan praksis er situeret i en større historisk, politisk og samfundsøkonomisk kontekst. Mit ontologiske spørgsmål bliver da, hvad der påvirker måden PPR-psykologens faglighed udspilles i en praksis, dvs., hvad der konstruerer faglighedens hvad og hvordan. Epistemologisk set undersøges dette via en analyse af positioneringer i praksis sat i kombination med refleksioner over praksissens betingelser.

Hvor denne sektion har reflekteret over specialets genstandsfelt, vil efterfølgende sektion behandle, hvorledes specialets anvendte teorier placerer sig inden for dette genstandsfelt.

4.2.2 Teoriernes perspektiver på specialets genstandsfelt

Specialets anvendelse af positioneringsteori og social praksisteori er som sagt med til at rammesætte, hvordan problemfeltet skal forstås og tilgås, samt hvordan vi forstår den verden, problemfeltet er en del af. Viden produceret på baggrund af videnskabelige teorier er i den forbindelse både reduktiv og selektiv (Hastrup if. Sonne-Ragans, 2019, p. 33). Reduktionen består i, at viden reducerer en empirisk kompleksitet til begrænsede udsagn. Selektionen består i, at ved at opnå viden om noget, fravælges samtidigt noget andet.

Som fremhævet i afsnit 3.3 er en forudsætning for anvendelsen af en reflekteret-eklekticisme, at man skal reflektere over de forskelle eller ligheder, der må siges at være ved de anvendte teoretiske perspektiver.

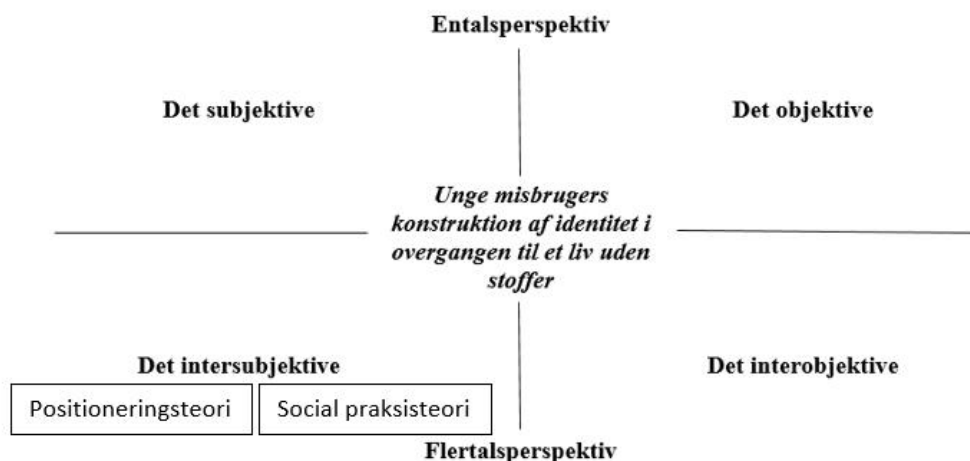
Teoriernes forskelle skal især findes i deres respektive ontologiske udgangspunkt. Positioneringsteorien er som sagt funderet i en socialkonstruktivistisk tradition. Denne hviler på en antirealistisk ontologi (i mere eller mindre radikal form), hvor verden ikke anses som noget, der eksisterer ”i sig selv”, men skabes igennem sprogbrug (Hansen & Christensen, 2015, p. 7). Ud fra en antirealistisk ontologi er der fokus på de processer, som giver fænomener mening, hvor sproget fremhæves som det, der konstruerer menneskets handlemuligheder (Hansen & Christensen, 2015, p. 8). Social praksisteori er som sagt inspireret af marxismen, som bygger på antagelser fra dialektisk materialisme. Her antages det, at verden eksisterer i materiel og fysisk forstand og hviler således på en realistisk ontologi (Hansen & Christensen, 2015, p. 8). Her fremhæves det materielle fundament og samfundet som en konstituerende faktor.

Samfundet er på den ene side rammesættende og begrænsende for individet, men rummer dertil også muligheder, betinget af samfundets strukturer (Hansen & Christensen, 2015, p. 8).

På trods af at teorierne ikke deler det samme videnskabsteoretiske udgangspunkt, kan det argumenteres, at de også har visse ligheder, der ses anvendelige i forhold til speciallets genstandsfelt. Det *at være* nogen har i begge tilgange en relationel karakter, der bærer præg af en eller anden form for konstruktion. I positioneringsteorien skal det *at være* nogen ses i forhold til de positioner, man indtager (Harré & van Langenhove, 1999). I social praksisteori formes individet ligeledes ud fra de kulturelle ressourcer (roller og positioner), der er tilgængelige i en given praksis (Holland & Lave, 2009).

Forskellen ligger i, hvad der forstås som praksis, og hvor analysen skal finde sted. For positioneringsteori rettes der fokus på den sociale praksis, som den udspilles her og nu (Harré & Moghaddam, 2003). For social praksisteori udvides praksisforståelsen til også at inddrage historiske og institutionelle strukturer (Lave, 2011, p. 152). En pointe, der står frem i begge teoretiske udlægninger, er, at der både er legitime og illegitime måder at være på. Det *at være* nogen er således et normativt foretagende, hvor begge teorier, i hver deres udlægning, argumenterer for, at der foregår løbende kampe om værdien af handlinger (jf. positioneringsteori se afsnit 3.1) og om forskellige kulturelle symbolers værdier (jf. social praksisteori se afsnit 3.2).

For at skabe et visualiseret overblik over hvordan positioneringsteori og social praksisteori placerer sig i forhold til projektets genstandsfelt, og hvordan de placerer sig i forhold til hinanden anvendes, Wilbers kvadrantmodel.



Figur 2 – Specialets teorier jf. Wilbers kvadrantmodel

De fire dimensioner i modellen repræsenterer forskellige forhold, man kan inddrage i sin undersøgelse af en problemstilling, dvs. enhver problemstilling kan undersøges ud fra indre-, ydre-, entals- og flertalsperspektiver (Sonne-Ragans, 2019, p. 236). Teorierne i dette speciale placerer sig, på trods af deres ontologiske forskelligheder inden for samme dimension, navnlig den intersubjektive (nederste venstre kvadrant).

Teorier, der beskæftiger sig med intersubjektive forhold, retter fokus på det interpersonelle, dvs. forhandlinger, transaktioner og interaktioner mellem subjekter i en konkret kontekst. Positioneringsteorien med sit fokus på samtalen som analysens udgangspunkt (se afsnit 3.1) må siges entydigt at placere sig her. Ligeledes placerer social praksisteori sig her med sit fokus på mellemmenneskelige aktiviteter (se afsnit 3.2). Den intersubjektive dimension i Wilbers model er dog også kendetegnet ved at være et såkaldt kollektivt og kulturelt perspektiv, hvilket betyder at rette fokus mod de kulturelt og historisk betingede værdier og påvirkninger, som fænomener er underlagt (Sonne-Ragans, 2019, p. 238). I forhold til specialets to anvendte teorier adskiller de sig i forhold til, hvor meget dette kulturelle og historiske perspektiv fylder. For positioneringsteorien er dette en mindre, næsten ubehandlet, del af teorien, og ikke dér, hvor fokus ligger. For social praksisteori er det en central del af teorien med sin konnotation på historie jf. begreberne *historie i personen* og *Historie i institutionaliserede kampe* (se afsnit 3.2).

Modellen bygger på en forståelse af, at alle fænomener både eksisterer i sig selv og i forbindelse til andre fænomener. Modellen lægger op til et pluralistisk videnssyn, hvor alting både kan ses inde- og udefra, og i tillæg kan alting formuleres ud fra et entals- og flertalsperspektiv (Sonne-Ragans, 2019, p. 235). Der tages således afstand fra dikotomisk forståelse af teoris anvendelse og for videnskabernes konstituering om modstillinger (Sonne-Ragans, 2019). På samme vis er der i dette speciale lagt op til at rette fokus mod den undersøgte genstand i stedet for at anvende begrænsende læsninger af teorier. Der er med andre ord fokus på det, teorierne har til fælles; at det at være nogen, herunder PPR-psykolog, skal forstås som et dynamisk, socialt og relationelt fænomen, der konstrueres i en praksis under visse (til tider konfliktsuelle) betingelser. Dertil skal argumentet for at kombinere de to teorier findes i, det de kan tilbyde hinanden i forhold til at forstå den undersøgte genstand.

Pointen, der skal fremhæves med modellen er, at ethvert genstandsfelt kan beskrives ud fra flere perspektiver, hvor en kombination kan bidrage til en rigere og mere nuanceret forståelse af problemstillingen (Sonne-Ragans, 2019, p. 237). Det skal dog også fremhæves, at det ikke er muligt at inddrage alle perspektiver i den empiriske virkelighed i overensstemmelse med den tidligere beskrevet selektion og reduktion. Formålet med at anlægge en eklektisk tilgang i specialet her er således ikke at kunne producere fuldkomne svar. Derimod er forventningen, at specialet vil kunne bidrage med viden, påpege problemstillinger og nye forståelsesrammer til den praksisvirkelighed, hvori PPR-psykologen udfører sit arbejde.

Sektionen her har forsøgt at gøre rede for nogle grundlæggende videnskabsteoretiske refleksioner over valg af teori. Resten af kapitlet vil omhandle valg af metode, herunder undersøgelsesdesign, empiri og etiske refleksioner.

4.3 Undersøgelsesdesign

Dette speciale bygger primært på feltnoter fra deltagerobservationer. Der er tale om to observationer udført på SamRumsmøder med to forskellige psykologer på to forskellige skoler i Aalborg kommune. Dertil beror en stor del af specialets interesse og baggrundsviden på dagbogsnotater fra min tid som praktikant ved Aalborg kommunes PPR i 2018. For at kunne diskutere deltagerobservation som metode, specialets

empiri og alt det, der tilsammen udgør specialets undersøgelsesdesign, vil jeg indledningsvist forsøge at træde et skridt tilbage og gøre rede for et såkaldt fleksibelt undersøgelsesdesign, der tog form, som arbejdet med specialet skred frem.

4.3.1 *Det fleksible undersøgelsesdesign*

Når vi taler om undersøgelsesdesign indenfor en kvalitativ tradition, henvises der ifølge Maxwell til den reflektive proces, der eksisterer under hele et projekts tilblivelse (2008, p. 214). Han argumenterer i den forbindelse for en såkaldt interaktiv model, der tager udgangspunkt i en dynamisk sammenhæng mellem formålet med forskningen, forskningsspørgsmålene, tidligere forskning, anvendte teorier, anvendte metoder og refleksioner over forskningens validitet (Maxwell, 2009, p. 216). På samme vis hævder Tanggaard, at kvalitativ forskning ikke følger fastsatte og forudsigelige metoder eller regler (2013, p. 410). Hun skriver: *“predictive methods cannot be found in researchers’ studies of human and social affairs which are what most qualitative researchers are up to”* (Tanggaard, 2013, p. 410). Årsagen til dette er, som hun endvidere skriver: *“unexpected things always happen, newly constructed roads turn up and research paths which could not be foreseen surface”* (Tanggaard, 2013, p. 409).

Det både Maxwell og Tanggaard taler for, er således et fleksibelt undersøgelsesdesign, der er åben for ændringer og revision. At et undersøgelsesdesign er fleksibelt, er dog ikke ensbetydende med, at det er ufokuseret, eller at eventuelle ændringer foretages urefleksivt og forudsætningsløst. Udførelsen af kvalitativ forskning kan siges at blive udført i det, Kvale og Brinkmann kalder for et spændingsfelt mellem forhåndsviden om et emne på den ene side og sensitivitet til det undersøgte fænomen på den anden side (2009, p. 50). De argumenterer således for, at forskeren skal gøre brug af en *kvalificeret naivitet* for at balancere imellem disse to (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 50).

Efterfølgende sektioner har til formål at gøre rede for, I tråd med ovenstående, hvorledes der i dette speciale er arbejdet med et fleksibelt undersøgelsesdesign og med en såkaldt kvalificeret naivitet.

Oprindeligt var mit ønske at observere situationer i praksis, hvor PPR-psykologen udfører sit arbejde. Som allerede gjort rede for stammede denne interesse fra min tid i praktik, hvor mine oplevelser gav anledning til at udfolde og forsøge at forstå det,

der skete på en mere grundig og videnskabelig måde (se afsnit 4.5.5 for en diskussion af dagbogsnotater som materiale). Det var i disse tidligere erfaringer med praksis, at formålet med specialet blev formet. Gennem læsning af min dagbog fra praktik blev jeg mindet om temaer og problemstillinger, jeg var optaget af. Disse temaer kunne genspejles i eksisterende forskningslitteratur, som i tillæg kom til at præge min tilgang til problemstillingen, dvs. anvendt teori og metode.

Som gjort rede for i specialets indledende kapitel 1 og kontekstualiserende kapitel 2 eksisterer der allerede en del forskningslitteratur, der diskuter PPR-psykologers faglighed og PPR's praksis generelt (se blandt andet Tanggaard & Elmholt, 2006; Farrell, 2009; Bak-Riemer, 2011; Hesselberg, 2018; Szulevicz, 2019b). Fælles for en stor del af denne litteratur er, at den baserer sig på PPR-psykologers egne beskrivelser. I Szulevicz & Tanggaard's bog *Pædagogisk psykologisk praksis – mellem psyko-metri, konsultation og inklusion* diskuteres den pædagogisk-psykologiske praksis især på baggrund af interviews med PPR-psykologer (2015, p. 133). På samme vis baserer artiklen *PPR og de normative forudsætninger* af Szulevicz sig på elektroniske spørgeskemaer, hvor PPR-psykologer besvarede fem spørgsmål omhandlende deres egne oplevelser i forhold til det at arbejde pædagogisk-psykologisk, og om de forventninger, de møder i praksis (2019a, p. 118). Fælles for disse er, at de metode-mæssigt beskæftiger sig med det, vi kan kalde den subjektive dimension i Wilbers kvadrantmodel, som tidligere er beskrevet (afsnit 4.2.2). Jeg ønskede en anden tilgang, hvor der var mindre fokus på fænomenet set indefra og større fokus på det intersubjektive. Med andre ord vil jeg med dette speciale tilføje til den eksisterende forskningslitteratur et blik på praksis, som den udspilles interpersonelt.

Planen var oprindeligt at observere tre psykologer på to møder hver. Jeg var først meget åben for, hvilke møder, der skulle være tale om, blot at det var møder ”ude af huset” så at sige, hvor psykologen skulle samarbejde med eksterne aktører. Jeg skrev til min tidligere praktikvejleder ved PPR, som også var afdelingsleder. Jeg introducere hende for mine tanker og ideer med specialet og forhørte mig om muligheden for at følge nogle psykologer. Hun var meget imødekommende og interesseret i emnet, og ville gerne formidle kontakten til psykologerne. Der rejste sig dog nogle udfordringer, der allerede her kaldte på et fleksibelt undersøgelsesdesign. Udfordringerne vil jeg beskrive som refleksioner over adgang og behandles herunder.

4.3.2 Refleksioner over adgang

Afdelingslederen var først og fremmest betænkelig ved, om psykologerne ville deltage, hvis der skulle være tale om møder, hvor børn og/eller forældre ville deltage. Betænksomheden gik på, at sådanne møder ville kræve indhentning af samtykke fra forældre, hvilket også betød at psykologerne skulle bruge ekstra tid på at hjælpe mig. Afdelingslederen foreslog derfor at afgrænse mig til møder, hvor kun skole og øvrige rådgivere deltager, og på et niveau der ikke ville kræve samtykke fra forældre. Valget faldt på SamRumsmødet (se afsnit 4.4 for refleksioner herover), fordi det kun er faglige aktører, der deltager, og fordi psykologerne (i teorien) her kun har en rådgivende funktion.

Næste skridt var at sende et skriv til psykologerne (formidlet af afdelingslederen), hvor jeg beskrev mit interesseområde, hvilket jeg omtale som ”*spændingsfeltet mellem teori og praksis qua de forskellige typer krav, der stilles til PPR’s ydelser*”, og om der var nogle, der ville deltage. Desværre var der ikke nogen, der tilbød sin hjælp i første omgang, og adgangen synes derfor mere udfordrende end først antaget. Jeg skrev til afdelingslederen igen, og spurgte om tilladelse til direkte at kontakte nogle af de psykologer, jeg selv havde været i kontakt med under mit praktikforløb. Denne accept fik jeg, og jeg sendte derfor en mail direkte til tre psykologer.

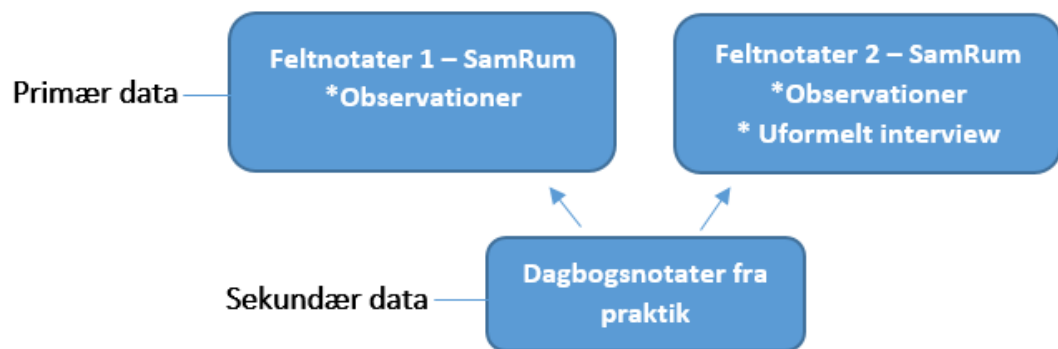
Jeg fik først afslag fra to af psykologerne med det argument, at de ganske enkelt havde så travlt, at de indtil sommerferien ikke havde nogle SamRumsmøder i kalenderen, men kun såkaldte listemøder. Listemøder er reviderede SamRumsmøder, hvor skolen præsenterer en liste over elever, de gerne vil indstille til PPR med henblik på udredning. Disse møder kan siges at være en nødvendig formalitet, fordi skolerne i praksis ikke må indstille til PPR, uden at den ansvarlige PPR-psykolog har kendskab til barnet. Den pædagogisk-psykologiske rådgivning fylder selvsagt ikke særlig meget på disse møder. Den tredje psykolog derimod indvilligede i at lade mig følge tre møder, som vi skemalagde efter accept med skolerne. Jeg fik dertil igennem en tidligere medstuderende kontakt til en fælles tidligere medstuderende, nu ansat ved PPR Aalborg. Denne nyuddannede psykolog (som jeg ikke selv kendte personligt) indvilligede også i at lade mig deltage i et møde efter accept med skolen.

Status var således, at jeg nu havde fire SamRumsmøder, jeg skulle observere med to forskellige psykologer. Jeg nåede at deltage i et enkelt, før Danmark lukkede ned

som følge af covid-19. Grundet situationen og det faktum, at der var lange udsigter til, at skoler åbnede igen og derfor lange udsigter til, at SamRumsmøder blev en aktualitet igen, måtte jeg revidere mit undersøgelsesdesign endnu en gang. Jeg havde som sagt allerede været ude at observere på et SamRumsmøde, og jeg fik heldigvis lov til at observere på et mere med den nyuddannede psykolog i tiden mellem at skolerne var delvist åbne igen, og inden de lukkede for sommerferien.

Efter samtale med min vejleder kom vi frem til, at to observationer kunne være tilstrækkeligt materiale til at udføre en grundig analyse. Brinkmann argumenterer ligefrem for, at mindre kan være mere (2012, p. 12). Med det mener han, at det ofte er misforstået, at det er nødvendigt at producere store mængder af materiale for at opnå videnskabelig legitimitet (Brinkmann, 2012, p. 12). I stedet peger Brinkmann på, at talrige interviews og observationer har den risiko, at forskeren eller den studerende drukner i data, hvor man ganske enkelt ikke har nok tid til at analysere en større mængde data (2012, p. 13). Den tid, der oprindeligt skulle være brugt på at akkumulere data, er i stedet blevet brugt på mere dybdegående refleksioner og analyse.

Dertil inddrages de dagbogsnotater, jeg skrev i min tid i praktik hos PPR i 2018 som supplement til analysen, hvor nogle af mine tidligere oplevelser kan give anledning til forskellige diskussioner. Argumentationen for at inddrage tidligere erfaringer skal også findes ved Brinkmann, og hans opfattelse af det kvalitative forskningsdesigns dataindsamling (2012, p. 28). Dataindsamling anses ud fra hans synspunkt ikke som en separat proces, men som noget, vi hele tiden gør, med vores erindringer som levende mennesker (Brinkmann, 2012, p. 28). For at undgå en forvirring omkring specialets materiale benævnes de to observationer på SamRumsmøderne som specialets primære data, og dagbogsnotaterne fra praktik som specialets sekundære data. Skellen mellem primær og sekundær beror på graden af analyse, materialet senere i specialet vil blive udsat for. Den primære data er således specialets primære udgangspunkt i analysen, mens det erkendes at viden opnået i den primære data hænger uløseligt sammen med erfaringer fra mine oplevelser i praktikken. Nedenstående figur illustrer specialets undersøgelsesdesign visuelt.



Figur 3 – overblik over specialets empiri

Mere dybdegående beskrivelse og diskussion af specialets materiale, samt specialets anvendte metode finder sted i efterfølgende afsnit.

4.4 SamRumsmødet som empirisk genstand

Som gjort rede for i specialets indledende kapitel er SamRumsmødet en forholdsvis ny arbejdsmodel, der i 2017 blev etableret på alle skoler i Aalborg kommune. Kommunen har udarbejdet en pjece, der beskriver modellen. Heri står blandt andet om mødeformen:

”SamRumsmødet er det centrale forum på skolen i forhold til elever og grupper/klasser i særlige vanskeligheder. SamRums-mødet består af en skoleledelsesrepræsentant, PPR samt ressourceperson fra skolen. På mødet kan der anonymt drøftes elever i forskellige former for lærings- og trivselsvanskeligheder” (Aalborg kommune, 2017).

SamRum er ofte første led i henvendelsen fra skole til PPR omkring en problemstilling. Som det fremgår af ovenstående uddrag, er formålet at PPR-psykologen anonymt kan rådgive ind i problematikker omkring elevers vanskeligheder. Når der skrives anonymt, er det fordi psykologen har notatpligt, og derfor ikke må rådgive personspecifikt uden forældrenes kendskab og accept. Dertil kan møderne bruges til opfølgning på eksisterende indsatser. PPR-psykologen kan på mødet anbefale at elevens vanskeligheder kan afhjælpes af skolens egne ressourcer alene, eller at problematikken skal drøftes på et dialogmøde. Sidstnævnte er et møde mellem forældre,

skole og PPR, og kræver således at forældrene har accepteret og underskrevet en indstilling til PPR.

Når jeg i specialet ønsker at undersøge konstruktionen af psykologfaglighed, er dette især med SamRums mødet som den empiriske genstand. Dette fordi, det var denne mødeform, jeg lettest kunne få adgang til på grund af mødes anonyme karakter, og fordi SamRums mødet i høj grad ligger op til en konsultativ tilgang jf. afsnit 1.4. Der til indgår *det flerfaglige samarbejde* som en hel central del i specialet problemformulering. SamRums mødet tilbyder netop en indsigt i en flerfaglig praksis, hvor netop samarbejdet og det fælles ansvar spiller en central rolle. Det skal dertil fremhæves, at PPR-psykologen indgår i flere forskellige samarbejds- og mødeforme, som også må antages at have betydning for den relationelle konstruktion af faglighed (dialogmøder, trivselsforum, interne møder mm.). Disse møder ligger dog ud over, hvad der i indeværende speciale behandles. SamRums mødet skal i den forbindelse ses som én af flere praksisser, hvori PPR-psykologens faglighed konstrueres.

Jeg har nu forsøgt at give en lidt dybere forståelse af SamRums mødet som en flerfaglig praksis. Herunder vil jeg dertil kort beskrive deltagerne på de to møder, jeg deltog i.

4.4.1 Beskrivelse af deltagere

For overblikkets skyld har jeg valgt at benævne skolerne som skole 1 og skole 2, ligesom at PPR-psykologerne nummereres tilsvarende.

Skole 1: Den første skole besøgte jeg i marts 2020, før skolen lukkede ned som følge af Covid-19. Jeg havde to år tidligere besøgt samme skole i min praktik og også her fulgt et SamRums møde med den samme psykolog. Skolen er en større skole placeret centralt i Aalborg. Ifølge uddannelsesstatistik.dk rangerer skolen en smule over land- og kommunegennemsnit, når man kigger på andelen af elever med højest trivsel. Jeg skrev tilbage i 2018 i om mødet i mine dagbogsnotater som bemærkningspunkt til det indbyrdes samarbejde og PPR-psykologens rolle:

”Der var generelt en god tone, og det virker til at samarbejdet fungerer godt. Der var dog også nogle kommentarer i starten af møde, når [redacted] kom med input a la ”ja, det er godt fru chefpsykolog”, som måske også gjorde at [redacted] rolle blev underspillet.” (Bilag 1, p. 3).

Mit tidligere møde kan mig en vis kendskab til skolen, og en vis kendskab til mødets forløb, som begge gjorde mig i stand til hurtigere *at læse mig ind i*, hvad der foregik på mødet. Samtidig forsøgte jeg at balancere dette forhåndskendskab, og min såkaldte sensitivitet, for at låne Kvale og Brinkmands begreb.

På selve mødet anno 2020 var en del deltagere. Vi sidder ti mennesker omkring et stort ovalt bord inde i et lille mødelokale. Jeg skriver i mine feltnoter:

”Stort bord, mange mennesker, kommer ind lidt ad gangen, mange samtaler i spil. Til stede til mødet er undertegnede, psykolog fra PPR (P), psykologpraktikant (PP), socialrådgiver (SR), sundhedsplejerske (SP), skoleleder (SL), inklusionsvejleder (pædagog)(I), trivselslærer (lærer)(T), viceskoleleder (pædagog)(V) og afdelingsleder (lærer)(A).”
(Bilag 1, p. 1)

Psykolog 1: PPR-psykologen, jeg fulgte på det første møde, har arbejdet ved PPR Aalborg kommune i syv år. Hun har derfor en vis erfaring i jobbet som PPR-psykolog og har dertil en god relation til skolen. Jeg taler med viceskolelederen før mødet starter, hvor jeg fortæller, at jeg skriver speciale, og at jeg har fået lov til at følge PPR-psykologen på SamRumsmødet.

Skole 2: Den anden skole besøgte jeg i maj 2020, mens skolen var delvist åben for undervisning af elever. Skolen er en forholdsvis stor skole og ligger lidt uden for Aalborg. Ifølge uddannelsestatistik.dk ligger andelen af elever med højest trivsel en smule under både kommune- og landsgennemsnit. Mødet finder sted på skolelederen kontor, jeg skriver i mine feltnoter: *”Lille kontor, rundt bord. Til stede er undertegnede, PPR-psykolog (P), inklusionsvejleder (I), skoleleder (L) og indskolingslærer (IL)”* (Bilag 3, p. 1). Vi sidder med god afstand til hinanden og giver ikke hånd i overensstemmelse med sundhedsstyrelsens retningslinjer med hensyn til forebyggelse af Covid-19.

Psykolog 2: PPR-psykologen, jeg fulgte på det andet SamRumsmøde, er en nyuddannet psykolog og har arbejdet ved PPR i mindre end et år. Jeg kender som sagt ikke psykologen personligt, men vi har fulgt samme kandidatretning i et år, og vi har derfor alligevel et vist kendskab til hinanden.

4.5 Deltagerobservation – *specialets primære dataindsamling*

Deltagerobservation som metode er især anvendt indenfor etnografien og dele af sociologien (Nielsen, 2012, p. 32). Ifølge Nielsen bliver deltagerobservation en vigtig forskningsmetode for psykologien i takt med det, han kalder den kontekstuelle vending i psykologien, hvor samfundsvidenskaberne generelt bevæger sig i en retning, hvor kultur og kontekst får en større betydning (2012, pp. 31f.).

Pedersen, Klitmøller og Nielsen definerer deltagerobservation som: ”*en undersøgelsesmetode, hvorved en forsker forstår en hændelse eller flere hændelsers mening gennem observation og deltagelse i den eller de kontekster, hvor personer sætter disse hændelser i værk*” (2012, p. 17). Deltagerobservation som metode bygger på en erkendelse af, at vi må deltage og *træde ind* i sociale sammenhænge, hvis vi vil opnå en forståelse af dem (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012, p. 17). I den forstand skal indsigt forstås som et lokalt fænomen, der udspilles i en historisk og social interaktion mellem mennesker (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012, p. 17). At forstå denne indsigt eller mening som værende både historisk og lokalt situeret i er tråd med specialets teoretiske afsæt. Social praksisteori og positioneringsteori kan siges begge at anse konteksten, og den sociale interaktion, som afgørende for erkendelsesmæssige spørgsmål (Nielsen, 2012, p. 32). Deltagerobservation som metode byder sig i den forbindelse særlig relevant til dette speciales undersøgelsesformål, idet det kan ses som en metodisk tilgangsvinkel til at forstå handlinger netop som kontekstuel indlejrede (Nielsen, 2012, p. 28).

4.5.1 Den eksplorative fase

Charlotte Jonasson skriver, at den første fase i udførelsen af deltagerobservationer omhandler *indlevelse* og *begyndende deltagelse* (2012, p. 67). Det er en såkaldt eksplorativ periode, hvor man foretager sig deskriptive observationer med det formål at udvikle en forståelse af felten og af den interaktion og meningsdannelse, der finder sted (Jonasson, 2012, p. 68). Jeg vil argumentere for, at denne forberedende fase allerede fandt sted i min praktik, hvor jeg i en periode på tre måneder fik rig mulighed for at opleve og erfare den praksis, jeg i specialet undersøger. Formålet med de dagbogsnotater, jeg foretog i 2018, var godt nok et andet, end de feltnoter, jeg foretog i 2020. Jeg vil dog argumentere for, at dette mere eksplorative og subjektive fokus gjorde det muligt at opnå en indsigt i PPR-psykologens praksis, hvor jeg kom under

huden og mærkede nogle af praksissens problemstillinger på egen krop. I felten under min praktik meldte sig spørgsmål som: ”*hvad er det gode PPR-arbejde, og hvad bør det være?*” (bilag 1, p. 4)” og ”*hvordan kvalificeres møderne således at formålet er klart for alle, alle drager gavn og hvordan gøres møderne frugtbare?*” (bilag 1, p. 12). Disse spørgsmål må siges at have formet specialets formål og tilgang. Analytisk set kan det beskrives som at disse tidligere erfaringer fra praktikken gjorde det muligt at foretage mere fokuserede deltagerobservationer i den primære dataindsamling ved at gå fra eksploration til elaboration (Jonasson, 2012, p. 74).

4.5.2 Rollen som passiv deltager

Den næste fase i deltagerobservation, beskrevet af Jonasson, omhandler overvejelser i forhold til roller og relationer (2012, p. 69). Jeg deltog på SamRums møderne i den primære dataindsamling som en passiv deltager, og indtog her en rolle som iagttagere (Spradley, 2012 p. 57). Selvom jeg forholdt mig overvejende passivt, vil jeg fastholde begrebet deltagerobservation, fordi jeg deltog i møderne og sad ved samme bord som mødets aktører. Jeg var en del af mødet, og selv som en passiv observant havde min deltagelse en indvirkning på mødet og dets deltagere. At have en iagttagende rolle synes at være en legitim måde at deltage i møderne på, fordi aktørerne er mere eller mindre vant til studerende, som lig jeg selv, ofte har en lav grad af deltagelse. På det første møde deltog desuden endnu en psykologistuderende, som var i praktik. Skolen var forud for møderne blevet informeret om min deltagelse og havde givet samtykke til, at jeg måtte observere og tage noter. På selve møderne præsenterede jeg mig som en specialestuderende i psykologi, der interesserede mig for PPR-psykologens arbejde i praksis, og for samarbejdet med øvrige fagligheder.

4.5.3 Generering af feltnoter - specialets primære dataindsamling

Den sidste fase, som Jonasson beskriver, omhandler selve dokumentationen, det vil sige genereringen af data (2012, p. 71). Jeg vil her tage udgangspunkt i og gøre rede for specialets primære datagenerering. Dokumentationen af observationerne består af feltnoter. Disse er primært udført på computeren. Det, der dokumenteres eller nedfældes, er ifølge Jonasson det, man erkender, begrebsliggør og gør til genstand for analyse (2012, p. 71). Man skal her balancere samtidighed mellem fuld opmærksomhed. Heldigvis var brugen af computer en helt naturlig måde at deltage i SamRums møderne på, idet alle de øvrige aktører også sad og noterede på bærbare computere. Jeg benyttede mig af en såkaldt elektronisk *jotting* af feltnoter, hvor beskrivelser blev

nedfældet stort set samtidig med observationerne (Jonasson, 2012, p. 72). Jeg kunne her vægte samtidighed højt og kunne ved at skrive på computer, få flere detaljer med på kortere tid. I mine noter var min opmærksomhed rettet mod det, der blev sagt og gjort, og mindre på cases indhold. Dette af hensyn til specialets formål såvel som af etiske hensyn (se afsnit 4.6 for en uddybelse af etiske overvejelser).

Noterne, jeg tog undervejs på mødet, forsøgte jeg at holde på et nøgternt og deskriptivt niveau uden egne tolkninger. Jeg noterede, så præcist som muligt, det der blev sagt, og hvad der blev sagt med det i overensstemmelse med specialets anvendte teoris fokus på samtalen og sproglige handlinger (se afsnit 3.1 om positioneringsteori). Umiddelbart efter møderne gav jeg mere frit spil for mine egne fortolkninger ved at skrive såkaldte *common-sense* tolkninger i en kolonne ved siden af de nøgterne beskrivelser, som eksemplet herunder viser.

1. Deltagerobservation	
Beskrivelse	Common-sense-tolkning
I: Fortæller om episode med en elevgruppe.	
V: "Ham der skal I lige holde mere øje med, end I tror, I skal". Nævner en række navne "de var kendt" i frikvarterne.	<i>Individorienteret.</i>
I: "De er som hovedløse høns, de er dumme, de kan ikke finde ud af det her frikvarter noget. Vi skal give dem nogle muligheder".	<i>Individorienteret fokus. Hverken konstruktiv eller saglig men derimod nedsættende beskrivelse af drengene.</i>
SP: "Deres modstandere har ikke en chance".	<i>Skaber en dikotomi mellem drengegruppen og de øvrige elever.</i>
Alle griner.	
I: "Og det kom fra sundhedsplejersken".	
SP: "Som har givet op".	<i>Implicit beskrives drengene som besværlige og som nogle der ikke kan og vil hjælpes.</i>

Uddrag fra bilag 2 – Feltnoter 1

Bevæggrunden for at foretage en adskillelse mellem den umiddelbare beskrivelse og tolkningen er for at adskille deltagernes egne ytringer fra mine erfaringer og tolkninger. Det erkendes, at tolkningen og beskrivelsen hænger sammen, men tolkningen er alligevel forskellig fra den umiddelbare beskrivelse, fordi det er en videreudvikling af disse beskrivelser, som beskrevet af Marianne Hedegaard (2012, p. 167). I tillæg til at skrive på computer havde jeg en notesbog og en kuglepen med, hvis der skulle

opstå noget før og efter mødet, hvor det ikke ville være passende at skrive på computeren.

4.5.4 Det uformelle interview

Under mine observationer på skole 2 fik jeg muligheden for at tilbringe noget tid efter mødet på psykologens kontor på skolen. Jeg blev tilbudt et skrivebord, hvor jeg kunne skrive videre på mine feltnoter, mens psykologen også selv arbejdede ved sin computer. Helt naturligt opstod muligheden for at foretage det, Pedersen kalder for et uformelt interview (2012, p. 129). Vi talte om SamRum som mødeform, hvor jeg spurgte, om det var okay, at jeg noterede ned, det vi talte om, hvilket psykologen indvilligede i. Dette uformelle interview tillod mig at undersøge psykologens perspektiv på den undersøgte genstand, og derved indirekte teste nogle af mine foreløbige hypoteser.

4.5.5 Diskussion af specialets sekundære data

Indtil videre er specialets primære dataindsamling blevet gjort rede for. Jeg vil nu knytte nogle diskussionspunkter til specialets sekundære data, dagbogsnotaterne fra min tid i praktik.

Ligesom specialets primære data er der her tale om en form for deltagerobservationer, dog med en højere grad af deltagelse og med et andet undersøgelsesformål end specialets primære data. Dertil er feltnoterne, eller dagbogsnoterne i dette tilfælde, ikke udarbejdet umiddelbart samtidig med observationerne. Efter hver dag beskrev og reflekterede jeg over dagen og dens problemstillinger. Refleksionerne var både baseret på egne oplevelser og tanker, men var også et produkt af de mange samtaler, jeg havde med de forskellige psykologer, jeg fulgte undervejs og de supervisionssessioner, jeg var en del af. Selvom formålet med dagbogsnoterne var i et uddannelseshenseende, og ikke oprindeligt udarbejdet til ”forskningshenseende”, centrerer de sig om samme genstand, navnlig PPR-psykologens faglighed i praksis. Argumentet for at inddrage materialet er som allerede nævnt at opnå en dybere forståelse af konteksten. Jeg vil her prøve lidt mere detaljeret at gøre rede for, hvad jeg mener med det.

Hvis vi igen kaster et blik på specialets anvendte teori, nærmere bestemt specialets anvendelse af social praksisteori, så er det en central forståelse at, for at kunne forstå individers deltagelse, må vi forsøge at forstå den historiske, politiske og kulturelt

producerede kontekst, disse individer deltager i. Som Højholt og Kousholt skriver, så er det svært at forstå en handling;

...”hvis vi ikke har adgang til viden om, hvad handlingen ser ud til at være svar på, hvad personen ser ud til at ville i forhold til denne særlige praksis og de andre deltagere. Hvis vi skal forstå handlinger som begrundede og knyttet til, hvordan en person oplever sine situationer, hvad en person er rettet mod at deltage i, må vi have viden om mere, end hvad en enkelt person gør.” (2012, p. 78)

Min tid i praktik, hvor jeg fulgte forskellige psykologer i forskellige sammenhænge, tillod mig at opnå en større viden om praksis og dermed en større sandsynlighed for at forstå praksissens handlinger. Jeg trækker her på en forståelse af vidensproduktion som relationel, dvs. den opstår i mødet mellem den, der studerer, og det studerede (Grønborg, 2012, p. 147). Mine erfaringer fra praksis, og den tilhørende kropslige og deltagende dimension, har på en vis givet mig et dybtgående kendskab til praksissens betingelser. Dette muliggør endvidere en mere kvalificeret analyse, fordi analysen beror sig på mere end én datakilde (Pedersen, p. 132).

Det er dog også vigtigt at forholde sig kritisk til brugen af dagbogsnotater. Når data, i større eller mindre grad, beror sig på egne oplevelser, er det værd at stille sig selv spørgsmålet om, hvorvidt der sker det, jeg oplever, eller om der kan være andet eller mere på spil? Spørgsmålet her knytter sig til en generel diskussion om brugen af subjektivitet i forskning, som jeg vil behandle i næste afsnit.

4.5.6 Diskussion af subjektivitet

Deltagerobservationer bliver ofte kritiseret for at være for subjektive og derved ikke distanceret fra den genstand, der studeres (Tanggaard, 2012, p. 211). Kritikken stammer fra et positivistisk vidensideal, som traditionelt set har domineret den moderne videnskab. Disse idealer bygger på et korrespondenskriterie, hvor gyldig viden anses som et 1:1 spejl af en objektiv verden og dermed blottet for subjektivitet (Tanggaard, 2012, p. 202).

Omvendt fremhæves forskerens subjektivitet af andre, som et værdifuldt redskab til at opnå viden om andre mennesker og deres indbyrdes relationer (Lave & Kvale, 1995; Grønborg, 2012; Tanggaard, 2012). I kontrast til at opfatte subjektiviteten som

et bias placeres den her som det centrale forskningsinstrument, hvor forskerens egen person er en del af forskningsprocessen (Tanggaard, 2012, p. 203). Tanggaard fremhæver, at det således er helt legitimt, og endda påkrævet, at forskeren reflekterer over og inddrager egne oplevelser, fordi det giver mulighed for at udvikle forståelsen af en genstand, hvor forskeren så at sige lærer gennem egen deltagelse (2012, p. 204).

Idealet om sand og objektiv viden om verden, og dens fænomener, viger med andre ord for en opfattelse af viden som en social konstruktion og som relationel, som allerede beskrevet. Tanggaard betoner i den forbindelse, at den håndværksmæssige kvalitet af en undersøgelse, måden resultater kommunikeres på, bliver helt afgørende i spørgsmålet om validitet. Spørgsmålet bliver da, ifølge Tanggaard, ”om der er argumenteret tilstrækkeligt for resultaterne, og om der er tale om forsvarlige udsagn givet de metoder og den teori, der er anvendt” (2012, p. 202).

Hvis vi vender tilbage til spørgsmålet, der initierede denne diskussion, navnlig hvorvidt *der sker det, jeg oplever, eller om der kan være andet eller mere på spil?*, må svaret være, at formålet med specialet ikke er at berette om endegyldige sandheder. Formålet er derimod at åbne for en diskussion om de praksisbetingelser, PPR-psykologen agerer og navigerer i. Verifikation viger således til fordel for falsifikation i en poppersk optik, som angiver, ”at jo flere falsificeringsforsøg en forskningshypotese kan modstå, desto mere gyldig viden kan den siges at indeholde” (Pedersen, 2012, p. 123). I dette speciale er hypoteser løbende udsat for falsificeringsforsøg igennem en såkaldt triangulær validering, som angiver, at man kan fremsætte mere overbevisende argumenter, hvis man kombinerer forskellige metoder (Pedersen, 2012, p. 122).

Hvis jeg skal give et eksempel, kan jeg bringe en påstand frem fra specialets indledende kapitel 1, hvor jeg skriver, at; *det var min oplevelse, at psykologens faglighed kom meget lidt i spil, samt at PPR-psykologen også selv oplevede det tværfaglige samarbejde som en udfordring*. Påstanden stammer oprindeligt fra en specifik oplevelse i min praktik, hvor jeg, baseret på egne refleksioner, og på efterfølgende uformel samtale om episoden med den pågældende psykolog, kan fremsætte hypotesen: *PPR-psykologer oplever det flerfaglige samarbejde som en udfordring*. Denne hypotese kan understøttes i litteraturen af eksempelvis Strand (2018) og Hesselberg

(2018) (se afsnit 1.4). Dertil bliver hypotesen undersøgt på baggrund af nye deltagerobservationer, specialets primære data, og på den teoretisk informerede analyse, der finder sted senere i specialet.

Det er i kapitlet her blevet forsøgt fremhævet løbende, at deltagerobservationer har særligt metodemæssige styrker, fordi denne metode giver adgang til informationer, der ikke ville være muligt uden denne form for deltagelse og situerethed i praksis.

I forhold til en diskussion af brugen af subjektivitet som redskab i forskning kan det afslutningsvist siges, at deltagerobservationer, med sin konnotation på subjektivitet, ikke alene skal bruges til at beskrive personlige oplevelser, men også indplacere disse i en større sammenhæng (Grønborg, 2012, p. 148). Det er netop formålet med specialet, at mine oplevelser gøres til genstand for en diskussion af PPR-psykologens faglighed i det flerfaglige praksisarbejde. Dette gøres blandt andet ved at triangulere specialets data, primær såvel som sekundær, med eksisterende forskningslitteratur og teoretisk viden.

4.6 Ethiske refleksioner

At udføre deltagerobservationer betyder, at man deltager i andres liv på den ene eller anden vis. Det kan siges at være en social proces, som er både dynamisk og uforudsigelig (Kristiansen, 2012, p. 213), hvorfor der også knytter sig nogle etiske udfordringer til det at udføre deltagerobservationer og at studere mennesker helt grundlæggende. Jeg vil i afsnittet her forsøge at gøre rede for nogle af de etiske refleksioner, der har fundet sted i dette speciale.

4.6.1 Informeret samtykke og anonymisering

Helt generelt er det essentielt, at de deltagende personer i et studie giver tilsagn til at medvirke ved at give såkaldt informeret samtykke (Kristiansen, 2012, p. 209). At samtykket er informeret, vil sige, at deltagerne ved, hvad de giver samtykke til. Først og fremmest er samtykke indhentet for de to psykologer, som hver især er den centrale genstand, der bliver udforsket. De har givet samtykke ved, at de har indvilliget på skrift i at deltage. Jeg skrev til psykologerne om baggrunden for mit speciale:

... ”Mit emne er ”konstruktioner af psykologfaglighed i flerfagligt samarbejde” og jeg ønsker helt konkret at få lov til at være med på sidelinjen på et par SamRumsmøder ude på skolerne. Jeg har valgt disse møder i af hensyn til fortrolighed, da der

hverken er børn eller forældre til stede, men blot fagpersoner. Ligeledes vil jeg ikke optage mødet, men blot observere og tage noter på min computer” (uddrag af mail sendt til psykologer ved PPR).

Efter accept med psykologerne indhentede de tilladelse fra skolelederen og mødernes øvrige deltagere. På selve møderne præsenterede jeg mig selv, gentog specialets formål og bad igen om tilladelse til at tage noter under mødet for at sikre mig samtykke. I tillæg til at opnå samtykke bør man sikre sig, at deltagere i en undersøgelse ikke kan genkendes i offentligheden ved at sikre deltagernes anonymitet (Kristiansen, 2012, p. 219). I dette speciale er alle deltagere, skoler og navne på elever på møderne alle anonymiserede fra start i specialets primære data. I specialets sekundære data har jeg censureret navne på personer og skoler med sorte bjælker.

4.6.2 Etiske dilemmaer

Kristiansen påpeger dog, at det er vanskeligt alene at formulere universelle handlingsvejledninger regler (2012, p. 215). Som nedenstående eksempel vil vise, så må generelle og kontekstafhængige etiske kodekser suppleres med forskerens egen refleksion over, hvorledes undersøgelsen påvirker deltagerne (Kristiansen, 2012, p. 221).

Jeg gjorde mig, som tidligere beskrevet, indledningsvist nogle overvejelser omkring den form for psykologfaglig praksis, jeg ville undersøge. Valget faldt som sagt på SamRum af hensyn til adgang og fortrolighed. Valget af SamRum som forskningsgenstand var derved også et fravalg af personfølsomt data med individuelle problemstillinger.

Som sagt er deltagerobservation dog både dynamisk og uforudsigelig, og jeg befandt mig flere gange i etiske dilemmaer. For selvom SamRum i teorien bør tage udgangspunkt i anonymiseret rådgivning, betyder det ikke, at det udelukkende var sådan, det var i praksis. Meget ofte omhandlede mødet om specifikke individer, hvor der i fortællinger indgik personfølsomme oplysninger og beskrivelser. Helt generelt rejste der sig et etisk dilemma om notatpligt og forældres samtykke for de pågældende deltagere på mødet. For mig rejste det et spørgsmål om, hvorvidt jeg skulle håndtere de oplysninger, som blev givet.

Først og fremmest optog eller filmede jeg ikke møderne. Dertil håndterede jeg oplysninger i mine notater ved at anonymisere navne og lignende med det samme. De reelle navne, på de pågældende elever er derfor aldrig blevet noteret. På samme vis vurderede jeg løbende under observationerne, hvorvidt jeg skulle notere eller ej, når cases blev meget specifikke, og når de omtalte cases kunne vurderes at være af meget alvorlig og kompromitterende karakter. Der var enkelte cases, hvor det der blev talt om, var både af en meget personlig og kriminel karakter, som kunne være både let genkendelig og belastende viden at læse. I disse tilfælde noterede jeg ikke detaljer, fordi jeg både vurderede det ikke ville være etisk forsvarligt, ligesom det ikke ville tjene specialets formål.

Kapitel 5 – Analyse

Dette kapitel udgør specialets analysedel. Her vil centrale fund fra specialets indsamlede empiri blive analyseret ud fra centrale begreber fra positioneringsteorien. Jeg vil følge Harré og Moghaddams analyseeksempel med afsæt i positioneringstrekanten (2003, p. 9). Her rammesættes analysens udgangspunkt ud fra centrale narrativer fra, hvor en række sproghandlinger og positioneringer finder sted, der relaterer deltagerne til hinanden.

Analysen i dette speciale vil tage udgangspunkt i tre narrativer. Disse er; 1) *At indtage en rolle som konsulent eller ekspert*, 2) *At skabe og opretholde et fælles vi* og 3) *Barnet som problemejer*. Under hver af disse narrativer finder en række tilhørende positioneringer sted. Det er ud fra disse positioneringer, at PPR-psykologens faglighed vil blive analyseret.

Eftersom denne analyse er centreret omkring narrativer, vil jeg indledningsvist fremhæve, at der sandsynligvis udspilles flere forskellige narrativer på samme tid, end dem, jeg omtaler, ligesom der både er delte og ikke-delte holdninger til forskellige narrativer, og de tilhørende deltagerforpligtigelser (Harré & Moghaddam, 2003). De fremhævede narrativer skal ses som centrale narrativer, de deltagende på SamRums-møderne flere gange bringer i spil via deres sproghandlinger og positioneringer.

5.1 At indtage en rolle som konsulent eller ekspert

Det første narrativ, jeg vil udforske, kan kendetegnes ved det ofte modsætningsfyldte forhold mellem at indtage en rolle som konsulent eller ekspert. I specialets indledning blev det beskrevet, at den konsultative tilgang i det flerfaglige samarbejde er en

væsentlig udfordring for PPR-psykologer. På de observerede SamRumsmøder positioneres de to psykologer forskelligt, hvilket også påvirkede deres deltagelsesmuligheder hver især på møderne.

5.1.1 Ekspertpositionen

På SamRumsmødet på skole 1 positioneres PPR-psykologen ofte ud fra en ekspertrolle både direkte og indirekte. Ekspertpositionen er kendetegnet ved, at psykologen positioneres som problemløseren, som skal undersøge og diagnosticere barnets vanskeligheder (Tanggaard & Szulevicz, 2015, p. 39). Eksempelvis fortæller trivselslæreren om en elev med tankemylder, hvorefter han kigger på PPR-psykologen og spørger ”*ER er det noget vi skal indstille til?*” (Feltnoter 1, p. 12). Trivselslæreren positionerer her psykologen som en ekspert (*first order other positioning*), og efter spørger rådgivning i forhold til, om elevens adfærd kræver en indstilling til PPR og derved en pædagogisk psykologisk undersøgelse. I et andet eksempel under samme møde retter samme trivselslærer spørgsmål til psykologen vedrørende typisk ADHD adfærd og spørger, om det godt kan passe ”*at ADHD er svær at samarbejde med*”, hvortil psykologen svarer ”*Ja, det giver god mening, den er svær at arbejde med*” (Feltnoter 1, p. 4). Igen forventes det, at psykologen rådgiver med udgangspunkt i viden om diagnoser. PPR-psykologen kommer i eksemplerne til at indtage en ekspertposition, både i relation til at forstå barnets vanskeligheder og i forhold til de indsatser, som skal til for at løse problemet.

Denne slags rådgivning læner sig op ad det, Szulevicz & Tanggaard kalder for en servicerende tilgang (2015). Den servicerende tilgang står i kontrast til den konsultative tilgang og er kendetegnet ved, at psykologens kompetencer vedrører grundigt kendskab til børns individuelle vanskeligheder og diagnostiske forhold (Szulevicz & Tanggaard, 2015, pp. 39f.). Udgangspunktet for den servicerende tilgang er et fokus rettet mod børns mangler, hvor den pædagogiske praksis tilrettelægges ud fra kompensatorisk logik (Tanggaard & Szulevicz, 2015, p. 40).

At være positioneret ud fra en ekspertposition indebærer jf. positioneringsteorien (afsnit 2.1) en række rettigheder og forpligtelser til at handle på. Til en position er der som sagt knyttet bestemte handlemuligheder og begrænsninger af andre. Det står frem i feltnoterne at, psykologen legitimt kan udtale sig, når det drejer sig om psykologfaglige udtalelser, der ligger sig op af en ekspertrolle. Det forventes ligefrem af

hende. Når psykolog 1 forsøger at positionere sig konsultativt, opnår hun ikke altid samme legitimitet og gennemslagskraft. En konsultativ tilgang er kendetegnet ved, at man taler om, at et barn kan være i vanskeligheder, fremfor at tale om barnets vanskeligheder. Kontekstuelle forhold bliver således vigtige at inddrage, hvor psykologens indsats centrer sig omkring at skabe en fælles forståelsesramme omkring barnet (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 45). I følgende episode, ser vi, hvorledes psykologen forsøger at indtage en faciliterende og konsultativ position. Hun forsøger i eksemplet at påvirke skolen til at etablere et godt samarbejde med en elevs forældre, for at kunne hjælpe eleven i vanskeligheder:

T: "Det er altid andres skyld. Jeg skulle stå til regnskab for min undervisning overfor far". P: "Hvis det her skal blive godt". Henviser til at få etableret et godt samarbejde med forældrene og opfordrer skolen til at se forældrenes perspektiv også: "Prøv at lade være med, og det er i faktisk gode til, at gå ind i skyld". L: "Moren er faktisk okay, men faren er mere krigersk". Kommer med eksempler. P: "Nå, det er heller ikke så godt, det kan jeg godt se". L: "Det er nogle usympatiske ting, der foregår".	<i>Manglende tillid mellem skole og hjem. Fokus på farens adfærd.</i> <i>Løsningsorienteret. Forsøger at rådgive og ændre tilgang der er mere løsningsorienteret. Positionerer sig med en konsultativ tilgang.</i> <i>Afviser indirekte psykologens rådgivning, retter igen fokus mod usaglige beskrivelser af forældrene.</i> <i>Anerkender skolens position.</i> <i>Holder fokus på forældrenes adfærd.</i>
P: "Fokuserer på, hvordan drengen har det". V: "Forældrenes tilgang er enormt sensitiv, de laver problemer".	<i>Forsøger at flytte fokus til barnets tarv. Forsøger at positionere sig med en rådgivende og konsultative tilgang.</i> <i>Afviser indirekte psykologens rådgivning.</i>

(Bilag 2, pp. 8f.)

Der tales her om en dreng og hans familie. Moderen har kontaktet PPR-psykologen, fordi hun er bekymret for sit barn. I skolen kommer drengen ofte i konflikt med andre. Trivselslæreren udtrykker en frustration over familien, og det faktum at de altid synes, det er "andres skyld". Psykologen positionerer herefter sig selv ud fra en konsultativ position (*first order positioning*), idet hun forsøger at rette fokus på kontekstuelle forhold, og på at skabe samarbejde mellem skole og hjem. Skolederen afviser indirekte psykologens rådgivende position. Han fastholder skolens ret til at se kritisk på faren og henviser til, at det ikke er muligt at indgå i et samarbejde.

Psykologen opnår i eksemplet ikke legitimitet til at rådgive og til at etablere et samarbejde. Hun anerkender derimod skolens position ved at sige ”*Nå, det er heller ikke så godt, det kan jeg se godt se*”. Lederen fastholder sit fokus på forældrenes adfærd og skyld, hvorefter psykologen igen forsøger at indtage en mere konsultativ og rådgivende position. Hun forsøger denne gang at ændre skolens tilgang og opfordrer dem til at flytte fokus til, hvordan drengen har det. Viceskolelederen afviser derefter også indirekte psykologens position ved at fastholde forældrenes uhensigtsmæssige adfærd.

Eksemplerne her har skullet vise, hvorledes der på SamRumsmødet med psykolog 1 syntes at eksistere et narrativ om, at psykologen skal indtage en ekspertposition. Hendes rådgivning blev efterspurgt direkte, når der var psykiatriske diagnoser i spil, eller når skolen var i tvivl om hvorvidt, der skulle indstilles til en pædagogisk psykologisk undersøgelse eller ej. Når psykologen derimod forsøgte at positionere sig konsultativt eller udfordre nogle af de antagelser, der blev udtrykt, blev hendes position ofte afvist. Omkring narrativet *psykologen skal indtage en ekspertrolle* ligger der også en norm og en forventning til psykologen, at hun anlægger servicerende tilgang. Ud fra en position som ekspert bliver hendes deltagelse muliggjort på baggrund af det, der udelukkende ses psykologfagligt i forhold til individuelle undersøgelser, tests og vurderinger. Hun har derimod svært ved at opnå gennemslagskraft, når hun forsøger at rådgive på kontekstniveau, og når hun forsøger at udfordre skolens synspunkter på problemstillingen.

Det er vigtigt her at huske på, at når man positionerer sig selv, positionerer man samtidig andre jf. positioneringsteorien (afsnit 2.1). Når psykologen forsøger at facilitere en anderledes tilgang, og derved positionerer sig selv faciliterende, får hun indirekte også positioneret skolen (*tacit positioning*) som nogle, der har en forkert tilgang. Psykologen får faktisk sagt, at skolen ikke arbejder med sine indsatser korrekt og foreslår at afholde et oplæg for skolens lærer og pædagoger for at rette op på dette:

P: "Må jeg ikke lige spørge om noget? " Beskriver at såkaldte "plan B" tiltag ofte er misforståede "vi siger, vi laver et "plan B", men det er ikke altid det, vi gør". Forslår at konsulenter fra skoleforvaltningen kan komme og holde oplæg om Ross Green og samarbejdsbaseret problemløsning V: "God ide, men det skal være om formiddagen i forhold til pædagogerne". P: "Godt, guddi, tak, fedest".	<i>Positionerer sig her ud fra en rådgivende funktion, hvor PPR's rolle er at understøtte skolen, for at skolen kan arbejde bedst mulig med problemstillinger.</i> <i>Skolen takker ja til tilbuddet.</i> <i>Anerkender skolens interesse for forslaget.</i>
--	---

(Bilag 2, p. 2).

I eksemplet her kan det diskuteres, at psykologen træder varsomt, når hun vil fortælle, at skolen ikke arbejder korrekt med tiltag. Indledningsvist beder PPR-psykologen om lov til at få ordet og positionerer sig her ud fra en ikke-magthavende position. Dertil fremlægger hun problemstillingen som at "vi gør" noget forkert, og ikke skolen gør noget forkert. Dette på trods af, at de tiltag, der refereres til, er indsatser, skolens lærer og pædagoger udfører. Den sproghandling, PPR-psykologen udfører her, positionerer på sin vis psykologen ud fra en faciliterende og konsultativ rolle, men det gøres på en indirekte måde, hvor psykologen fremstår meget ydmyg. Dette kan skyldes, at PPR-psykologen har udfordringer ved at positionerer sig faciliterende og med generelt at udfordre skolens synspunkter. Denne pointe understøttes af mine oplevelser i praktik, hvor jeg som sagt to år forinden observerede et SamRumsmøde på samme skole med de samme deltagere og den samme psykolog. Dengang var min oplevelse også, at det var en udfordring for psykologen at bringe sig selv i spil. Når PPR-psykologen havde input til mødet, blev hun i en episode mødt med en humoristisk bemærkning af skolelederen, hvor han underminere psykologens udsagn, og dermed hendes position, ved at sige; "ja, det er godt fru chefpsykolog" (bilag 1, p. 3).

5.1.2 Konsulentpositionen

Konsulentpositionen kan som sagt siges at stå i kontrast til ekspertpositionen. Det skal imidlertid ikke forstås således, at man ved at arbejde konsultativt udelukker at være psykologfaglig ekspert (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 58). Pointen er derimod, at man ved at arbejde konsultativt kan bidrage med en anderledes viden og nye perspektiver på en problemstilling. I følgende eksempel illustreres det hvordan psykolog 2 positionerer sig ud fra en konsulentposition (*first order self-positioning*), samtidig med, at han agerer ekspert i forhold til psykologfaglig viden:

P: Taler generelt om skolevægring og skilsmisssens indflydelse på barnet. Skilsmisse som udløsende for en belastningsreaktion. Rådgiver hvad skolen kan have som opgave i forhold til støttende samtaler, et sted han kan få afløb og blive støttet og lyttet til.

Psykologfaglig rådgivning, retter fokus mod at forstå problemet i stedet for at tale om problemejer. Positionerer sig som konsulent.

(Bilag 3, p. 10)

Den case, psykologen vejleder ind i her, omhandler en elev med skolevægring. Psykologen inddrager kontekstuelle forhold (familiesituation) i forhold til at forstå de vanskeligheder, drengen er i. Psykologen rådgiver her konkret skolen i, hvordan de kan arbejde med drengen ved at tilbyde støttende samtaler.

Dertil er et vigtigt element ved at positionere sig som konsulent, at facilitere udviklingsorienteret tænkning (Szulevicz & Tanggaard, 2015). På SamRumsmødet med psykolog 2 er der flere eksempler på, at han retter fokus på løsninger og det videre forløb i stedet for at dvæle ved problembeskrivelser. I eksemplet herunder beskriver skolens inklusionsvejleder udfordringer med at samarbejde med et forældrepar. I stedet for at gå i konflikt med forældrene, vejleder PPR-psykologen til at indgå i en dialog, som skal tage udgangspunkt i barnets situation og behov. Dertil understreger psykologen vigtigheden i at skolen har samtaler med barnet:

I: "Så har vi Lilly, vi har opstart på mandag". Fortæller om planen for opstart. Inddrager P's vejledning. Fortæller at forældrene ikke lytter, og vil have deres datter på fuld tid, på trods af skolens og psykologens anbefalinger.

L: "Men hvis hun skal hjem, så skal hun jo hjem".

P: "Vi må hurtigt have opfølgning. Vi må snakke med forældrene, spørge ind til, om hun er træt og får dårlig søvn. Vi skal selvfølgelig gøre det samme her. Kan lærerne det. Kan du (inklusionsvejleder) evt. det? "

I: "Ja, det kan jeg godt".

Aftaler opfølgning.

Fokus på barnets tarv.

Positionerer sig som konsulent.

(Bilag 3, p. 7)

I et andet eksempel fortæller inklusionsvejlederen om udfordringer med en far i forhold til at samarbejde om en elev, som er i vanskeligheder:

P: "Er der reelt noget for PPR?"	<i>Udfordrer inklusionsvejlederen og indskolingslærers bekymring, som både går på elevernes faglighed, udbytte af undervisning og på moderens overinvolvering.</i>
I: "Det er svært at vurdere, vi kunne godt bruge en psykolog til at give råd. Familien sætter dagsordenen, siger hvad børnene skal have. Lærerne er ved at skære halsen over på sig selv".	<i>Positionerer direkte psykologen som en, der skal rådgive. Indirekte efterspørger de hjælp til at håndtere moderen, fordi lærerne er "ved at skære halsen over på sig selv".</i>
IL: "Men børnene er der aldrig, så vi ved reelt ikke, hvad de kan. Anton trækker kortet, jeg er træt og jeg har ondt" – hvis der er noget han ikke vil".	<i>Underkender når eleven giver udtryk for at have ondt. Ligger op til at der udelukkende er tale om, at eleven ikke gider bestemte opgaver.</i>
P: Udtrykker en bekymring for skolevægring.	<i>Udforsker problemstillingen.</i>
IL: "Det tror jeg ikke, vi skal være. De er glade for frikvartererne, det er det forældrene vil. Det er det, der er vigtigt".	<i>Implicit ligger der en uoverensstemmelse af, hvad forældre og lærer mener, eleverne skal have ud af at gå i skole. Grundet deres sygdom virker det som om, at forældrene vil have børnene i skole for det sociale, hvor lærerne ligger vægt på det faglige udbytte primært.</i>
I: "Jeg tror den her sag er god for dig (psykologen), du er så god til at bore ind" (griner).	<i>Positionerer psykologen som én, der kan udfordre forældrenes holdninger – og implicit kan hjælpe skolen.</i>

(Bilag 2, p. 4).

Casen omhandler en søskendepar, som skolen er bekymrede for. Børnene har en medfødt sygdom, der gør at de ikke går i skole på fuld tid, ligesom de ikke kan deltage på lige fod med deres klassekammerater ved fysiske aktiviteter. Bekymringen går på, at indskolingslæreren og inklusionsvejlederen oplever et forældrepar, der er meget styrende omkring børnene, som resulterer (ifølge skolen) i børn, der ikke får lov til at leve op til deres potentiale. PPR-psykologen forholder sig indledningsvist kritisk overfor, om det reelt er noget, PPR bør indblandes i. Herefter efterspørger inklusionsvejlederen, at det netop er svært at vurdere, og at de har brug for psykologens råd, og at psykologen er god til at *bore ind* i problematikker.

Det narrativ, der omhandler psykologens rolle på SamRums mødet på skole 2 kan siges at centrere sig omkring en konsulentposition. Narrativet kommer til udtryk i de positioneringer, der finder sted, og i de tilhørende forventninger til psykologrollen. PPR-psykologen forventes ikke at skulle kunne løse problemstillingen selv, som skolen selv fremlægger det:

ikke få hjælpemidler”.

IL: ”Det er ikke fordi, du (psykologen) skal løse det”.

Anerkender, at psykologen ikke kan/skal løse det. Måske fordi psykologen er lidt tilbageholdende

(Bilag 3, p. 5).

PPR-psykologen forventes derimod at kunne rådgive og vejlede og bliver af skolen rost for sin faciliterende tilgang:

I: ”Du (psykologen) var for øvrigt rigtig god på det møde der, du var rigtig god til at spørge lidt ekstra ind der”. Taler om mødet, og at det var fint, at psykologen gik nysgerrigt ”til”.

Roser psykologen for hans indsats på mødet. Rosen går på, at psykologen turde at udfordre forældrenes holdninger, på en god måde.

(Bilag 3, p. 2).

5.1.3 Deltagelsesmuligheder qua positioneringer

Det er med eksemplerne her forsøgt illustreret, at PPR-psykologen indtager forskellige positioner i det flerfaglige samarbejde, hvilket er med til at forme den faglighed, der kommer i spil. Det skal i forlængelse heraf fremhæves, at forskellen mellem at indtage en position som henholdsvis ekspert eller konsulent gør visse deltagelsesmuligheder mulige, mens andre kan siges at være begrænset af den pågældende positions legitime rettigheder og forpligtelser.

Ved generelle gennemlæsninger af feltnoterne fra de to Sam Rumsmøder står det frem, at psykolog 2 i større grad end psykolog 1 formår at facilitere nye forståelsesrammer og generelt har større legitimitet til at udfordre skolens egen tilgang ud fra en konsulentposition. Psykolog 1 kan siges at have større fokus på en anerkendende tilgang, hvor skolens tilgang eller holdninger udfordres i mindre grad. Dette leder mig videre til et andet centralt narrativ, der gik igen på SamRumsmøderne, navnlig det at skabe *et fælles vi*.

5.2 At skabe et fælles ”vi”

Det tværfaglige samarbejdet er en del af specialets genstandsfelt og fylder generelt meget i PPR-psykologers praksisarbejde. Højholt definerer det at samarbejde som ”situationer, hvor vi skal finde en måde at arbejde sammen på, i retning mod et fæl-

les mål” (2016, p. 26). På de observerede SamRumsmøder centrerede PPR-psykologernes deltagelse sig i høj grad omkring samarbejdet. Dette samarbejde tog blandt andet form i de mange måder, hvorpå narrativet *et fælles vi* trådte frem.

Først og fremmest blev narrativet om et fælles vi, skabt og opretholdt ved hjælp af ytringer, hvori ordet ”vi” indgik i problemforståelser eller i forhold til indsatser:

P: ”Ham Per, kæresten, skal da med – vi skal se ham an”.

Deltager i samtalen på lige vilkår med de øvrige deltagere, positionerer sig som et vi sammen med skolen.

(Bilag 3, p. 2)

P: ”Enig. Vi forbereder dem ikke særlig godt til deres fremtid på den måde”.

Enig med læreren. Men med fokus på barnets tarv. Det gavner ikke børnene, hvis der tilpasses for meget. Taler implicit om robusthed – psykologfaglig rådgivning.

(Bilag 3, p. 5)

P: ”Vi kan godt vejlede ind i hjælpeløshed, og snakke om konsekvensen ved at børnene føler sig hjælpeløse”.

Positionerer sig ud fra en konsulentrolle, vejleder skolen i, hvad de konkret kan tage med på mødet til forældrene i forhold til deres bekymringer.

(Bilag 3, p. 6)

I de tre eksempler vist ovenstående, bruger psykolog 2 *vi* som en sproghandling og får positioneret sig selv (*self positioning*) som værende i et fællesskab med skolen. Ved at sige ”*VI skal se ham an, VI forbereder dem ikke særlig godt og VI kan godt vejlede*” lægger PPR-psykologen vægt på, at problemstillinger skal løses med en fælles indsats

En anden måde, hvorpå der blev skabt et fælles vi under SamRumsmøderne, var med hjælp af humor. For begge de observerede møder gjalt det, at der var en humoristisk tone og stemning:

IL: ”Nå, jeg er gået. Man behøver ikke være tosset for at være her, men det hjælper” (griner).

Bruger humor til at lette stemningen. Aktørerne har let ved at grine sammen.

(Bilag 3, p. 6)

SR: "SamRum kan jo bruges til mange ting". Alle griner.

Humoristisk stemning.

(Bilag 2, p. 1)

T: "Der kan vi se, hvad vi mænd kan gøre".

*Positionerer mænd og kvinder over for hinanden.
Humoristisk stemning.*

(Bilag 2, p. 6)

T: "Men de har til gengæld en rigtig dejlig datter".

P: "Super, fedt – der kan i se, PIGER!"

Alle griner.

Humor – drenge versus piger.

(Bilag 2, p. 9)

Eksemplerne vist her skal illustrere, hvorledes humor var en del af samarbejdet, og at psykologen herigennem ofte blev positioneret som en del af gruppen. Ifølge Højholt er personlig kemi en del af et godt samarbejde (2016, p. 29), hvor det er essentielt at alle parter involverer sig selv (Højholt, 2016, p. 26). Humor er netop en måde, hvorpå man kan skabe en relation med god kemi til hinanden. Det at involvere sig selv i samarbejdet kan i forlængelse heraf siges at være endnu en måde, at opretholde et fælles vi på.

I nedenstående eksempel bringer skolelederen på skole 1 en personlig historie i spil, der går ud over mødet og signalerer en personlig relation til mødets øvrige deltager. På humoristisk vis fortæller lederen, at trivselslæreren fik gjort grin med ham foran hele skolen. Med den sproghandling får lederen involveret sig selv, ved at blive positioneret som sårbar. Dertil positionerer han mødets deltagere i et fælles rum med en relation, der rækker ud over det faglige, ved at han som mødets leder bringer noget usagligt på bane:

KL. 9.34 Skoleleder starter med historie fra morgensamling. Fortæller en sjov historie, hvor han skulle sætte dans blandt eleverne i gang. Beskriver at K kom og "blandede sig": "K, dit store pattebarn.. hvorfor er det, du altid skal over at blande dig?" Alle griner. Tonen er løs og humoristisk. Stemning tyder på at alle kender hinanden, og at humor fylder meget.	<i>Fortællingen signalerer en relation mellem leder og lærer med venskabelig drillerier og humor. Understreger igen den løse og humoristiske tone, der går ud over den professionelle relation.</i>
---	--

(Bilag 2, p. 1)

Faktisk kan usaglighed og uprofessionalisme siges at fremstå som et undertema i narrativet *et fælles vi*, hvor flere af mødedeltagerne i løbet af mødet bringer usaglige, og nogle gange tangerende uetiske og diskriminerende, holdninger i spil. Eksempelvis taler socialrådgiveren og PPR-psykologen på skole 1 sammen, hvor snakken går på en usaglig og diskriminerende retorik:

Inklusionsvejlederen skal til at gå, imens taler Psykologen og Socialrådgiveren lidt løst sammen. Socialrådgiver bringer en sag på banen. P: "Har du set baby?" SR: "En lille mørk en? Kæmpe krøller en sød lille mulatunge".	<i>Løs usaglig snak.</i> <i>Diskriminerende retorik.</i>
--	--

(Bilag 2, p. 10)

I andre eksempler på samme møde bliver problemstillinger italesat ud fra en generel usaglig retorik:

P: "DET HER SKAL I IKKE SIGE, men jeg synes det er noget af en pris, den dreng skal betale for at forældrene vil kæmpe", hvis der er en bande der skaber utryghed". Fortæller videre at mor er for restriktiv med drengen: "Giv ham dog lov til mere tid foran computeren, når det er der han er glad".	<i>Positionerer sig som på skolens side ved at kritisere mor. Implicit er der manglende samarbejde mellem skole og hjem, som kommer til udtryk som personligt rettet kritik af mor.</i>
--	--

(Bilag 2, p. 8)

I: "Nu siger jeg noget, jeg godt ved er ret uprofessionelt, men det er en særlig far, vi har med at gøre. Han er så udspekuleret".

Positionerer sig som uprofessionel ved at beskrive far usagligt. Henviser til normative retningslinjer for denne slags møder – man agerer professionelt, dvs. ikke forholder sig personligt til eksempelvis elevers forældre (men gør det alligevel).

(Bilag 2, p. 3)

Ved at trække på usaglighed og uprofessionalisme positionerer aktørerne i eksemplerne herover sig selv som en del af et fællesskab. Ved at sige "nu siger, jeg noget, jeg godt ved er ret uprofessionelt" eller "det her skal I ikke sige, jeg har sagt" bliver tillid en væsentlig del af relationen imellem dem. Hovedformålet med mødet i disse episoder, kan kritisk set, siges at være centreret omkring narrativet *at skabe og opretholde et fælles vi*.

Fordelen ved dette er selvfølgelig at det faciliterer en god relation mellem skole og PPR-psykologen, som er nødvendigt i samarbejdet. En mulig ulempe ved en sådan tilgang til samarbejdet er dog, at psykologen er i fare for at lade sig smitte af skolens perspektiv.

Ved at lade sig smitte kan man risikere, at PPR-psykologen blot at blive en forlængelse af lærerens eller pædagogens faglighed, hvorved psykologfagligheden bliver sat i baggrunden. Ved en kritisk læsning af feltnoterne fra SamRumsmøde1 bliver PPR-psykologens rådgivning generelt meget overfladisk. Der er flere episoder, hvor hun med fordel kunne udfordre skolens forståelsesramme på en given problemstilling, men hvor hun oftest hurtigt i stedet for anerkender skolens perspektiv. I eksemplet nedenfor anerkender psykologen hurtigt skolens oplevelser uden at udforske yderligere, det der sættes i spil:

V: Fremlægger første navn på listen: "forældre fortæller om en dreng, der har det svært i skolen, men godt kan med andre elever. Vi ser noget andet dreng, der er udfordret på alt, hvad der har med relationer at gøre. Han er i konflikter hver dag."

P: "Det har aldrig været helt godt".

Det de ser tager udgangspunkt i drengen som problemejer.

Anerkender at skolen oplever udfordringer med eleven.

(Bilag 2, p. 2)

Et andet eksempel omhandler en nyligt tilflyttet elev til skolen, hvis vanskeligheder italesættes med baggrund i en opmærksomhedsforstyrrelse iboende barnet:

T: "vi tror faktisk på, at hvis han bare får den skide pille, så ville det virke – vi skal sætte et møde hvor vi stiller ultimatum, og siger vi kan ikke hjælpe mere, hvis ikke han får den pille".

T: "Enten specialtilbud uden pille, eller den pille".

P: Anerkender holdningen til medicinering af drengen: "I har gjort alt, hvad I pædagogisk kan, så det er så fint".

Diagnosticerende tilgang. Fremstår ufleksibel i samarbejdet med forældre.

Positionerer sig som ekspert ved at anerkende skolens holdning i forhold til medicinering.

(Bilag 2, p. 4)

Det er selvfølgelig uklart, hvilke indsatser, der ligger forud for samtalen om barnet her. Men selv uden for kontekst fremstår trivselslærerens udtalelse ufleksibel i forhold til at etablere et godt samarbejde med forældre. Ligeledes er det overraskende, at PPR-psykologen ikke udfordrer, hvorvidt det vil gavne barnet, at de som skole stiller et ultimatum, hvor barnet kun vil blive hjulpet, hvis han bliver medicineret.

Generelt viser en gennemlæsning af feltnoterne fra SamRumsmødet med psykolog 1, at hun kommer meget lidt i spil med sin psykologfaglighed. Denne pointe går også igen i mine dagbogsnotater fra praktik i 2018. Som fortalt tidligere, har jeg to år forinden dette speciales udførelse observeret et SamRumsmøde på samme skole, med de samme deltagere og den samme psykolog. Her skriver jeg om mødet:

"Generelt fordrede sagerne ikke meget indblanding for PPR, hvor den pågældende psykolog kun kom lidt på banen. Til mødet var lidt ekstraordinært også en leder, jeg fulgte, og hun inviterede til kritisk refleksion efter mødet. Væsentlige pointer hun kom med, var hvorledes psykologen kunne have positioneret sig anderledes og i højere grad været styrende på mødes og mindre passiv. Det var generelt problematisk for mødets deltagere at forholde sig kontekstuel, selvom de ville børnene det bedste, gik de fleste af beskrivelserne på individorienterede elementer. Psykologen kunne i højere grad have problematiseret dette og inviteret til at tænke konteksten ind for at nuancere billedet" (bilag 1, p. 11).

Eksemplerne her kan problematisere det at have for stort fokus på at skabe og opretholde et fælles vi. I hvert fald hvis dette medfører at psykologen mister sit fokus på at udfordre eksisterende forståelsesrammer.

Når forskellige mennesker arbejder sammen, vil der altid være forskellige perspektiver på både problemforståelse og hvilke indsatser, der skal til. Ifølge Westmark et al. er der i arbejdet med grupper en tendens til at reducere forskelligheder (2012, p. 138), som vi ser det ske i eksemplerne herover. Westmark et al. peger, med konsulentrollen i mente, på, at man skal udfolde kompleksiteter i stedet for at reducere dem. Med andre ord taler forfatterne for praksisformer, hvor forskelligheder opfattes som noget, der tilfører noget til en praksis, i stedet for noget, der ses som en forhindring for samarbejdet (Westmark et al. 2012, p. 138).

Samme pointe findes ved Szulevicz og Tanggaard, som afviser at PPR-psykologer skal indtage positioner, hvor de blot bidrager til en forlængelse af lærer og pædagoger perspektiver (2015, p. 56). De argumenterer for vigtigheden i at indtage kvalitativt forskellige positioner fra øvrige aktører, for at kunne bringe det, de kalder *anderledes viden* i spil. Det de mener her, er at PPR-psykologer skal gøre brug af sit unikke faglige perspektiv, og herigennem udforske (og udfordre) forskellige faglighedens forståelse af en problematik (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 56).

I de førnævnte eksempler står det tydeligt frem, at PPR-psykologen i de pågældende eksempler ikke formår at holde problemstillingens kompleksitet i live. Problemforståelsen og løsning ender derved med at blive tilskrevet barnets individuelle forhold. Dette individfokus, og en i tillæg patologiserende tilgang, kan siges at være en generel udfordring på de to observerede SamRumsmøder, hvilket leder mig til det tredje og sidste narrativ i denne analyse.

5.3 Barnet som problemejer

Det tredje narrativ, jeg vil udforske vedrører, hvordan der på SamRumsmøderne arbejdes med problemstillinger. Hvis vi for en stund vender tilbage til at der på møderne ofte blev arbejdet med en servicerende tilgang, afføder dette også en anden problematik udover at PPR-psykologen positioneres som ekspert. Implicit i den servicerende tilgang ligger en antagelse om, at problemstillinger er iboende barnet.

I specialets indledende kapitel blev det fremhævet, hvorledes der i den pædagogisk-psykologiske praksis er sket en omstilling fra primært at arbejde med individuelle udredninger til hovedsageligt at arbejde konsultativt (afsnit 1.1). Imidlertid vil eksemplerne i dette afsnit vise, at der på trods af intentioner om at arbejde relationelt og kontekstbaseret, fortsat eksisterer udbredte individualiseringstendenser i PPR's praksisarbejde.

Det er ikke overraskende, at mange af de problemstillinger, der italesættes på de to observerede møder, italesættes på baggrund af individet og dennes udfordringer. Det er ikke overraskende fordi, møderne netop er strukturerede således, at dagsordenen figurerer som en liste over elevers navne. I eksemplet herunder henviser skolelederen på SamRums møde 1 til, at *der er nogen på listen*, det vil sige allerede her omtales problemet implicit som tilhørende barnet:

Skolelederen går videre med mødet.

L: "Vi har jo nogen på, så skal vi ikke bare gå i gang". Lederen henviser til mødets dagsorden, som er et dokument med børns navne på.

Positionerer sig som mødeleder. Underforstået blandt mødets deltagere er mødets struktur opbygget af en dagsorden opgjort af elevers navne. Dette kan i sig selv siges at være en individualiserende tilgang til problemstillinger.

(Bilag 2, p. 2)

Narrativet, barnet som problemejer, går dertil igen på begge møder. På SamRums mødet med psykolog 2 fremlægger skolelederen en case, hvor bekymringerne går individuelle faktorer ved barnet:

L: "Vi er bekymret for Lasses angst, hans koncentration og hans arbejds hukommelse."

P: Vi har aftalt, at jeg tester inden et møde med forældre, og trivselslærer tager samtale inden".

Psykologfaglige termer anvendt på barnet, individorienteret perspektiv.

Psykologisk testning (individorienteret)

(Bilag 3, p. 1).

Dette samme ses i eksemplet herunder på SamRums mødet med psykolog 1. Her taler en inklusionslærer, trivselslærer og viceskoleleder om en dreng, der har det svært med at gå i skole. Han kommer ofte i konflikter med andre elever, og skolen har store vanskeligheder med at arbejde med ham:

I: "vi kan ikke lykkes med ham, vi prøver faktisk, men han bider ikke på noget"	<i>Retter igen fokus på barnets som problemejer. Positionerer sig som nogen der vil og har prøvet alt, men det er drenges skyld, at det ikke lykkedes.</i>
V: "Han bruger ikke det, vi lærer ham". Fortæller om en konfliktsituation og beskriver drengen som "rigtig modbydelig" – "han kan simpelthen ikke.. og så ender han i den her konflikt. Han griber ikke den redningskrans, han får hele tiden. Han lader bare lortet hænge".	
T: "Har der været en indstilling? For mig virker han som en normal dreng?"	<i>Forsøger at forstå problemstillingen ud fra ting iboende drengen. Patologiserende tilgang.</i>
I: "Ja men samtidig er hans kontaktform helt skæv. Der er så mange mærkelige ting omkring ham".	<i>Peger på udfordringer med sociale kompetencer.</i>
V: "Det virker beregnende".	
T: "Det lugter lidt af.."	<i>Taler indirekte om diagnoser, inden PPR-psykologen afbryder samtalen.</i>

(Bilag 2, p. 3)

Inklusionslæren positionerer indledningsvist barnet som problemejer, ved at sige at drengen ikke *bider på noget*. Samtidig positionerer han sig selv, og øvrige lærer omkring ham, som nogen, der faktisk har prøvet. Efterfølgende bruger viceskolelederen en negativ retorik omkring drengen, og positionerer igen drengen som ansvarlig for egen situation, fordi drengen *ikke bruger det*, de lærer ham, og *bare lader lortet hænge*. Trivselslæreren sporer derefter samtalen ind på, hvorvidt der er en diagnose på spil, ved blandt andet at kontrastere normal overfor unormal og derefter antyde, at *det lugter lidt af en diagnose*.

I eksemplerne står det frem, at børn ikke blot gøres ansvarlige for de vanskeligheder, de er i, men det står også frem hvorledes en patologisering af børns adfærd er en central tendens i det pædagogisk-psykologiske praksisarbejde. Følgende eksempler vil vise, hvorledes diagnostiske forklaringer på børns vanskeligheder er et centralt narrativ på de observerede SamRumsmøder:

T: "vi tror faktisk på, at hvis han bare får den skide pille, så ville det virke – vi skal sætte et møde hvor vi stiller ultimatum, og siger vi kan ikke hjælpe mere, hvis ikke han får den pille".	<i>Diagnosticerende tilgang. Fremstår uflexibel i samarbejdet med forældre.</i>
T: "Enten specialtilbud uden pille, eller den pille".	
P: Anerkender holdningen til medicinering af drengen: "I har gjort alt, hvad I pædagogisk kan, så det er så fint".	<i>Positionerer sig som ekspert ved at anerkende skolen holdning i forhold til medicinering.</i>
T: Retter spørgsmål til psykologen vedrørende typisk ADHD adfærd, og om det godt kan passe "at ADHD er svar ar samarbejde med".	<i>Positionerer PPR-psykologen som ekspert.</i>
P: "Ja, det giver god mening, den er svær at arbejde med". Fortæller om hvordan opmærksomhedsforstyrrelser kan komme til udtryk.	<i>Accepterer og indtager selv position som ekspert.</i>
SP: "det er det retalin kan gøre".	<i>Indtager også en position som ekspert i forhold til at kende til opmærksomhedsforstyrrelser og medicinering.</i>

(Bilag 2, p. 4)

Det første eksempel er allerede blevet beskrevet tidligere med henblik på at illustrere PPR-psykologens ekspertposition. Her inddrages det til at illustrere den konsensus, der eksisterer mellem deltagerne på SamRumsmøde 1, som vedrører medicinering som løsningsforslag. Her opnås der enighed mellem skolens trivselslærer, sundhedsplejerske og PPR-psykolog om, at medicinering er den eneste løsningsmulighed. Trivselslæreren er endda så overbevist om dette, at han er klar til at sætte stolen for døren overfor forældrene, hvis ikke de går med til at medicinere deres dreng.

Den samme lærer har en lignende opfattelse omkring en anden elev på samme møde, som ses i eksemplet nedenfor.

T: Bringer ny sag på banen: "Jeg kæmper med at få anden medicin, det kører ikke ret godt. Der er tale om belastende miljø. Det værste er, at forældre vil have ham på efterskole. Det giver god mening, bare ikke i mit hoved. Han kan ikke fungere i den mest fungerende klasse. Jeg synes bare det er synd. Han er ikke kommet i puberteten som de andre. Jeg sagde til mor, at hvis det ikke snart går bedre, skal vi kigge på det medicin igen".	<i>Patologiserende tilgang. Medicinsk forklaringsramme. Fremhæver igen ultimatum, hvor læreren bliver bestemmende for hvorvidt et barn skal medicineres. Påpeger uenighed med forældre.</i>
--	---

(Bilag 2, p. 13)

Trivselslæreren positionerer sig som værende på barnets side, hvor den problemstilling han fremsætter, igen omhandler, at han *kæmper* for at få barnet medicineret. Denne gang blot med en anden medicin. Det er interessant at trivselslæreren positionerer sig selv ud fra en ekspertposition vedrørende medicinering og diagnostiske forhold qua hans uddannelse som lærer. Eksemplerne understreger den individualiseringstendens, der i specialets kontekstualiseringsafsnit blev beskrevet som aktuel for PPR-psykologens praksisarbejde (afsnit 1. 2.2.2). Vi har i eksemplerne set, hvordan skolerne efterspørger individorienterede indsatser, hvor diagnostiske forhold bliver grundlæggende for problemforståelsen og for de videre indsatser. Men det er ikke kun skolen, der på de observerede møder kan siges at efterspørge psykologisk testing. I eksemplet herunder beskriver PPR-psykologen, hvordan hun er blevet ringet op af en stedmor, som kræver steddatteren testet og diagnosticeret i psykiatrien:

P: Fortæller at hun er blevet ringet op af en stedmor, og at der er problemer med psykiatrien. Stedmoderen vil gerne have steddatteren diagnosticeret, men at der mangler et PPR-skema. Psykologen kigger på skolelederen, som derefter kigger på trivselslæreren. T: "selvfølgelig, det har vi styr på" (med et smil). "det der PPR-skema, det mangler vist en underskrift".	<i>Psykologen positionerer skolelederen som ansvarlig for at lave PPR-skema. Skolelederen afviser positionen ved at ansvarliggøre trivselslæreren implicit.</i> <i>Accepterer til sin vis positionen som ansvarlig, men tager den på samme tid ikke alvorlig.</i>
--	---

(Bilag 2, p. 5)

De to observerede psykologer synes at navigere forskelligt i forskelligrettede forventninger blandt PPR's brugere. Individualiseringstendensen ses mere omfattende i SamRumsmødet med psykolog 1, ligesom psykolog 1 i mindre grad får udfordret og problematiseret denne. Diagnostiske forhold spiller også en væsentlig rolle for problemforståelser under SamRumsmødet med psykolog 2. Men, som eksemplerne herunder vil vise, ligger forskellen i, at kontekstuelle forhold kommer mere i spil, især i forhold til de tiltag og indsatser, der igangsættes:

L, I og P taler om Lillys medicinering og ADHD-diagnose.	<i>Fokus på individets problemstilling.</i>
I: "Hun har jo et behov for struktur, som hun ikke er blevet mødt med".	<i>Sætter individets problemstilling i kontekst.</i>
P: "Men det er også rigtigt, at når hun er i over-skud, begynder hun at kunne tage strukturen til sig. Men jeg er også bekymret for hende".	<i>Psykologfaglig rådgivning, anerkender skolens bekymring.</i>

(Bilag 3, p. 8)

I det første ovenstående eksempel taler skolelederen, inklusionsvejlederen og psykologen om en piges diagnostiske forhold og medicinering. Dette er godt nok et individorienteret fokus, men efterfølgende sættes disse i kontekst. Inklusionsvejlederen inddrager kontekstuelle forhold og beskriver således, hvilket behov, de voksne omkring barnet, skal møde hende med.

I det andet eksempel herunder taler inklusionsvejlederen og PPR-psykologen om et overleveringsmøde til forældre. Psykologen har udarbejdet pædagogisk-psykologisk undersøgelse af en elev, og skal præsentere sine fund:

I: Efterspørger dato for møde vedrørende elev.	<i>Planlægning og koordinering.</i>
P: Vil gerne vejlede ind på hele elevens gruppedynamik på overleveringsmøde til forældre.	<i>Vil gerne inddrage kontekst, og derved gå væk fra et individperspektiv.</i>
I: "Du må gerne brede den ud og tale om pædagogiske løsninger".	

(Bilag 3, p. 10)

PPR-psykologen forklarer, at han vil bruge mødet, og undersøgelsesresultaterne til at vejlede ind på klassens gruppedynamik, og derved inddrager han kontekstuelle forhold. Selvom en undersøgelse ofte danner udgangspunkt i individualiserende beskrivelser, viser eksemplet her, hvorledes PPR-psykologen formår at anlægge et helhedsperspektiv.

Eksemplerne i dette afsnit har skulle illustrere, at der stadigvæk eksisterer udbredte individualiseringstendenser i PPR's praksisarbejde, der kan siges at centrere sig omkring et narrativ, hvor barnet gøres til problemejer. Dertil har eksemplerne skullet

vise, at dette narrativ kan siges at sætte PPR-psykologen i modsætningsfyldte situationer, hvor denne skal forholde sig til på den ene side at arbejde konsultativt og faciliterende, mens de på den anden side mødes med forventninger om at arbejde med diagnostiske forklaringer.

Som beskrevet af Szulevicz og Tanggaard, skal behovet for udredninger forstås ud fra et ønske om få lettilgængelige forklaringer på børns adfærdsmønstre (2015, p. 101). Dertil kan diagnoser være en forudsætning for, at et barn i vanskeligheder tildeles ressourcer (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 101). En ulempe ved dette fokus på individorienterede elementer er, at den medfører en patologisering, der repræsenterer en indsnævring af normalitetsforståelsen, med mindre tolerance overfor afvigende adfærd (Brinkmann, 2010, p. 18).

Det kan i særdeleshed problematiseres, hvis ikke PPR-psykologen formår at facilitere nye forståelsesrammer og udfordre skolens individualiseringstendens. I sidste ende kan det have en stor betydning for barnet i vanskeligheder, hvis de oplever sig selv som eneansvarlige for den situation, de står i. Szulevicz & Tanggaard argumenterer for, at det er en alvorlig ting for et barn at få en diagnose, som blandt andet kan have store konsekvenser for det barns identitetsforståelse (2015, pp. 101f.). Det kan kun tænkes også at have en betydning for et barn, når det ansvarliggøres for egen utilstrækkelighed og vanskeligheder til et sådant punkt, hvor voksne omkring et barn stiller sig selv spørgsmålet (som de gør på skole 1): *”kan vi overhovedet rumme ham?”* (bilag 2, p. 2).

5.4 Opsummering

Dette analyseafsnit har skulle illustrere at PPR-psykologens faglighed konstrueres med udgangspunkt i positioneringer, der bringes i spil i praksis. Som det er vist i analysen henviser forskellige positioneringer til bestemte narrativer, hvortil der hører en række normative forventninger og forpligtigelser. Det har været en hypotese i dette speciale, at faglighed bedst forstås som et dynamisk og relationelt koncept (jf. afsnit 1.2), der tager form på baggrund af de interaktioner, der finder sted i praksis. Denne relationelle karakter er blandt andet kommet til udtryk i analysen ved, at de to observerede PPR-psykologer bragte deres faglighed i spil på meget forskellig vis. Det er

forsøgt belyst i analysen, hvorledes der er forskel på de positioneringer, de to forskellige PPR-psykologer indtog, hvilket også havde en indflydelse på hver deres delta-gelsesmuligheder og på hvorledes og hvor meget, deres faglighed kom i spil.

Det er blandt andet blevet problematiseret, hvorledes det at indtage en ekspertposition også bevirkede at PPR-psykologens rådgivning udelukkende kom til at centrere sig omkring individuelle undersøgelser, tests og vurderinger. Eksemplerne i analysen problematiserer dertil det at have for stort fokus på at skabe og opretholde et fælles vi, hvis PPR-psykologen som konsekvens ikke formår at udfordre uhensigtsmæssige forståelsesrammer. Analysen viste blandt andet, at der fortsat eksisterer udbredte individualiseringstendenser i PPR's praksisarbejde, der kan siges at centrere sig omkring individuelle og diagnostiske forhold, mens det negligerer konteksten, hvori barnet er situeret.

Jeg vil med udgangspunkt i analysen argumentere for, at der i pædagogisk-psykologisk praksis, herunder i samarbejdet med flere fagligheder, kan opstå modsætningsfyldte situationer. Disse situationer bevirker, at der med rette kan stilles værdimæssige spørgsmål til den pædagogisk-psykologiske fagligheds indhold og karakter.

Indtil videre er konstruktionen af psykologfaglighed blevet undersøgt ud fra praksissens situationelt konstituerende forhandlinger qua positioneringsteorien. Efterfølgende diskussionsafsnit vil supplere med teoretiskinformerede refleksioner fra social praksisteori, hvor analysen udvides til at diskutere værdimæssige spørgsmål i forhold til praksissens historiske, politiske og socialt konstituerede betingelser.

Kapitel 6 – Diskussion

Denne diskussion vil være af to dele. Første del vil være en diskussion af analysens resultater, hvor social praksis teori inddrages til at diskutere pædagogisk-psykologisk faglighed i forhold til praksissens betingelser. Diskussionens anden del diskuterer normative forhold ved den pædagogisk-psykologiske fagligheds indhold og karakter

6.1 Diskussion af analysefund

Ud fra et social praksisteoretisk ståsted er mennesker som sagt indlejrede i specifikke kontekster, der er socialt, politisk, kulturelt og historisk konstitueret (afsnit 2.2). Det betyder også, at hvis vi vil diskutere psykologfaglighed på baggrund af det, der fore-

går i en lokal praksis, må vi jf. begrebet *lokal omstridt praksis* vi inddrage større historiske, kulturelle og politisk-økonomiske kampe, der konstant pågår i samfundet (Holland og Lave, 2009, p. 3). I specialets kontekstualiseringsafsnit fremhævede jeg tre tendenser for den pædagogisk-psykologiske praksis, som de er beskrevet af Szulewicz (2019b). Disse tendenser vil jeg igen trække frem løbende, da de med fordel kan kobles til analysen i dette speciale, for at forstå, under hvilke betingelser PPR-psykologen bringer sin faglighed i spil.

6.1.1 Kontekstuelle praksisbetingelser

En væsentlig pointe, der blev fremsat i analysen omhandlede hvorledes de to psykologer på forskellig vis blev positioneret, og hvordan de endvidere på forskellig vis fik bragt deres psykologfaglighed i spil. Ekspertpositionen og den servicerende tilgang blev i den forbindelse problematiseret. Ifølge social praksisteori formes individer over tid af den praksis, man befinder sig i (jf. afsnit 2.2). Man trækker med andre ord på de ressourcer, der er tilgængelige i praksis til at forme sin egen væren i verden med. Holland & Laves pointe kan være væsentlig at fremhæve, hvis vi vil forsøge at forstå, hvorfor de to psykologers deltagelsesmuligheder er forskellige fra hinanden. Med begrebet *historie i personen* i mente, kan det faktum, at den ene psykolog har arbejdet som PPR-psykolog på den pågældende skole i flere år, mens den anden psykolog er ny i samarbejdet med skolen og som PPR-psykolog generelt, være en mulig forklaringsfaktor.

Måske er psykolog 1, så præget af den praksis, der over tid er etableret i samarbejdet med skolen, at det er sværere for hende at arbejde konsultativt, ganske enkelt fordi det ikke er sådan, de traditionelt set har arbejdet. Som fremhævet i kontekstualiseringsafsnittet har PPR's kerneopgaver og lovgivningsmæssige grundlag ændret sig. Baviskar et al. fremhæver i den forbindelse at mange PPR-psykologer med lang erfaring stadig ser udredninger som den mest væsentlige del af deres professionelle identitet (2013, p. 59), ligesom at skolen ikke altid anerkender det konsultative psykologarbejde (2013, p. 46).

Psykolog 2 derimod er nyuddannet, og må antages at stadig være præget i højere grad af det, han har lært under sin psykologuddannelse med kandidatretning i pædagogisk psykologi. Dertil er han ny i samarbejdet med skolen, hvorfor det er måske er lettere for ham legitimt at arbejde konsultativt, fordi han ikke er formet af tidligere

praksiserfaringer. Den pointe understøttes også af Erik Axel, som argumenterer for, teori opløses i praksis (2020). Axel mener, at professionelle i praksis ofte glemmer de teoretiske værktøjer, de lærer under uddannelse. Årsagen til dette skal, ifølge Axel findes i det faktum, at teori kommer under angreb, så at sige, af virkeligheden (2020). Praksis er organiseret omkring forskellige aktører og deres forskellige forståelser, hvorfor teori ofte forlades til fordel for at skabe en fælles forståelsesramme (Axel, 2020). Hovedpointen er, at menneskers deltagelse i sociale praksisser afhænger af, hvor vi tidligere har været, og hvad vi tidligere har gjort (Axel, 2020, p. 337). I den forbindelse kan det diskuteres, at de forskellige aktører på SamRums møderne deltager på baggrund af tidligere erfaringer, hvilket er i tråd med social praksis teori.

Argumentet, jeg fremsætter her kan dog siges at stå i kontrast, til det, der normalt sættes i forbindelse med det, der beskrives som grundlæggende for PPR's arbejde. Normalt fremhæves netop erfaring og den faglige ballast, erfaring medfører, som en forudsætning for at kunne udføre det *gode* psykologarbejde (Kommunernes Landsforening, 2018). Imidlertid kan et sådant synspunkt kritiseres for kun at tage højde for psykologens kompetencer i en fragmenteret form, hvori der ikke tages i betragtning den kontekst, hvori psykologfagligheden på sin vis konstrueres. Det er netop en central pointe i dette speciale, at vi ikke kan diskutere psykologfaglighed, som om den eksisterede i et socialt vacuum. Det anerkendes at erfaring i høj grad kan være med til at bidrage til en stærk psykologfaglighed, men i tillæg vil jeg argumentere, at erfaring som en subjektiv størrelse vil være et utilstrækkeligt kriterium at diskutere faglighed ud fra. Med socialpraksisteori i mente, skal erfaring ses som det, der er med til at forme en given psykologfaglighed, men uden at erfaring nødvendigvis hænger sammen med en bestemt normativ psykologfaglighed. Med andre ord sikrer erfaring alene ikke kvaliteten af det arbejde, der udføres.

6.1.2 Samarbejdets konfliktfyldte natur

En anden væsentlig forskel på de to møder, som kan have indflydelse på psykologernes forskelligartede deltagelsesmuligheder, er mødernes størrelser og grad af flerfaglighed. Strand beskriver, som sagt, at det kan være vanskeligt for psykologer at positionere sig i et felt med flere fagligheder (2018). Alt andet lige må det antages, at jo flere mennesker, og især jo flere fagligheder, der er til stede på et møde, jo større bliver mødets kompleksitet også. På SamRums møde 1 sad der som bekendt (afsnit 4.4.1) en sundhedsplejerske og en socialrådgiver i tillæg til fem repræsentanter fra

skolen. På SamRumsmøde 2 var der ”kun” 3 repræsentanter fra skolen. En sandsynlig årsag til, at psykolog 1 generelt set kom mindre i spil, og havde mindre indflydelse på mødet, kan tilskrives at der på mødet deltog et større antal mennesker og fagligheder. Et eksempel fra SamRumsmødet med psykolog 1 viser, hvorledes psykologen kommer til at konkurrere om ansvaret med socialrådgiveren, der deltager på mødet. I den pågældende episode er det psykologen, der har bragt en sag på banen. Hun fortæller, at hun er blevet ringet op af en stedmor, der ønsker sin steddatter udredt i psykiatrien, hvorfor der skal igangsættes en pædagogisk psykologisk undersøgelse. Aktørerne diskuterer sagen, og det besluttet at skolen skal lave et PPR-skema (indstilling til PPR), og at der skal aftales et møde md forældrene:

Der diskuteres, hvem der har ansvaret for at kontakte familien og sætte et møde op.

T: ”Hvem sidder med ansvaret? ”

P: ”Jeg kan godt”.

SR: ”Jeg kan også godt, jeg skal nok tage den”.

Positionerer sig som ansvarlig

Negligerer psykologens position og positionerer sig ligeledes som ansvarlig.

(Bilag 2, p. 6)

Psykologen positionerer sig indledningsvist som ansvarlig, hvilket giver god mening, når det er hende, der har haft kontakten til familien. Socialrådgiveren afviser psykologens positionering, og positionerer herefter sig selv som ansvarlig (*second order positioning*), idet hun først tilbyder, at hun også kan tage den, og straks herefter konkluderer, at hun tager den. Hvis vi inddrager social praksis teori til at forstå denne episode, kan vi med fordel trække på begrebet *lokal omstridt praksis*. Som gjort rede for i teori afsnittet 2.2, så er lokale praksisser altid omstridte, fordi de er opgjort af forskellige mennesker, hvor denne forskellighed altid vil afstedbringe en eller anden form for konflikt.

Konflikt kan diskuteres altid at være en del af praksis, og en forudsætning for samarbejdet med flere fagligheder. Samarbejdets konfliktfyldte natur er ifølge Axel med til at forme vores forståelse af en lokal praksis. Han beskriver, at professionelle deltager i et samarbejde, hvor de hver især bringer forskellige funktioner og prioriteringer i spil qua deres person og profession (2020). Modsætningsforhold er derfor uundgåelige, og de forskellige aktører i et samarbejde skal hele tiden forholde sig til reorganiseringer, udvikling og konflikt i deres aktiviteter (Axel, 2020).

Men konflikt foregår ikke kun på lokalt niveau. Det er også en del af praksissens betingelser translokalt. Med begrebet *historie i institutionaliserede kampe* i mente, bliver det, der foregår på mødet ifølge social praksisteori påvirket af historiske, kulturelle og politiske forhold, der rækker udover mødet. Disse forhold, betingelser eller konflikter om man vil, bringes ind i og påvirker aktiviteten gennem de subjekter, der deltager, og gør mødet til hvad, det er. Hvis vi vender tilbage til specialets kontekstualiseringsafsnit (kapitel 2), blev det her fremhævet at PPR-psykologens praksis, herunder SamRums møder, er præget af konflikt mellem uddannelsespolitiske samt organisatoriske forventninger på den ene side, og de forventninger, der reelt kommer til udtryk i praksis, på den anden side.

PPR-psykologen har muligvis med sig en forventning (uddannelsespolitisk og organisatorisk) om at arbejde konsultativt, som rækker udover mødet. På samme vis har skolen nogle økonomiske og strukturelle betingelser, der er med til at præge, hvordan de kan arbejde med elever i vanskeligheder. Som erindret fra kontekstualiseringsafnittet, kan skolen diskuteres at være en praksis, der i høj grad er præstations- og målorienteret, hvor folkeskolens opgave i høj grad bliver at producere individer, der er bedst mulig klædt på til at varetage konkurrencestatens interesser (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 112). Dette kommer blandt andet til udtryk under observationerne på skole 2, hvor en lærer og inklusionsvejleder deler deres bekymringer omkring et søskende-par, der ikke går i skole på normal vis på grund af medfødte sygdomme:

IL: "Jeg er bare bekymret for, om de når deres potentiale".	
Bliver kort afbrudt af, at døren går op, og en lærer stiller skolelederen et spørgsmål.	
P: "Fortæl mere om det".	<i>Psykologen spørger mere ind.</i>
IL: "De har været hjemme i to måneder nu. Forældre har enorme krav til alle. De styrer det hele, børnene må ikke løbe lege, når Anton er med. Det er jo et vilkår".	<i>Udtrykker utilfredshed med forældres krav og med hvorvidt skolen skal tilpasse sig elevens sygdom.</i>
P: "Enig. Vi forbereder dem ikke særlig godt til deres fremtid på den måde".	<i>Enig med læreren. Men med fokus på barnets tarv. Det gavner ikke børnene, hvis der tilpasses for meget. Taler implicit om robusthed – psykologfaglig rådgivning.</i>
IL: Udtrykker frustration over, ikke at kunne tilbyde børnene noget pædagogisk og fagligt.	<i>Skolens bekymringer er med afsæt i faglighed (mindre i trivsel).</i>

(Bilag 3, p. 5)

Læreren udtrykker en klar bekymring om, at børnene ikke lever op til deres potenti-
ale, og henviser her til nogle underliggende normative forventninger om, at børn skal
have noget fagligt ud af at gå i skole. Psykologen taler ud fra samme narrativ og nor-
mative forventning idet han erkender, at uden større fokus på faglighed, bliver de
ikke forberedte til deres fremtid godt nok. Det fremgår af feltnoterne, at forældrene
ikke har samme bekymring omkring børnenes faglige udvikling. Forældrene er,
ifølge læreren, optaget af, at børnene går i skole for at have noget socialt med andre
børn (bilag 3, p. 4).

6.1.3 Strukturelle betingelser

Folkeskolen er som sagt underlagt nogle strukturelle betingelser, der påvirker de for-
ventninger og det behov skolen har til PPR-psykologens arbejde. Under begge obser-
vationer, bliver nogle af disse strukturelle vilkår italesat. Blandt andet taler psykolo-
gen og skolelederen på SamRumsmøde 2 om Aalborg kommunes implementering af
ny visiteringsproces. De kritiserer, at omstrukturering belaster de børn, der har brug
for hjælp, fordi det giver øget ventetid (bilag 3, p. 8). Under observationen på skole 1,
vil skolelederen afslutte mødet med at fremvise skolen *gode tal* over antallet af ele-
ver, skolen har fået visiteret i specialtilbud. Tallene er blevet sendt fra skoleforvalt-
ningen i Aalborg kommune, og viser alle kommunes skolars visiterede elever, hvor
målsætningen er, at have så få elever visiteret som muligt.

L: Samler op på mødet, og vil afslutte med at vise
en statistik over antal segregerede elever på kom-
munens skoler, som han har fået tilsendt fra skole-
forvaltningen. Fremhæver egen skoles gode tal i
forhold til nogle af de andre skoler med større an-
tal elever visiteret til specialtilbud.

*Her kommer nogle af de underliggende strukturer,
som påvirker tilgange og tiltag. Det er tydeligt, at
det i sig selv er et objektivt fælles mål at mindske
antal elever i specialtilbud jf. inklusionslovgivnin-
gen.*

(Bilag 1, p. 14)

I eksemplet står det tydeligt frem, hvorledes den praksis, PPR-psykologen arbejder i,
er præget af vilkår og betingelser på et overordnet politisk og økonomisk niveau, i
dette tilfælde inklusionslovgivningen og den medfølgende ambition om at reducere
antallet af segregerede elever. Det er det, der i specialets kontekstualiseringsafsnit er
beskrevet som en konflikt imellem henholdsvis psykologfaglige og økonomiske hen-
syn (afsnit 2.2.3). Eksemplet kan diskuteres at understøtte den kritik Szulevicz retter
mod inklusionsbestræbelserne, og hvorvidt de i høj grad er funderet på en økonomisk
besparelseslogik (Szulevicz, 2019b, p. 81).

L og P taler om ny visiteringsproces i Aalborg kommune, og hvorledes øget ventetid belaster børnene.

En organisatorisk og strukturel faktor, der påvirker elever i vanskeligheder, og som skole og psykolog skal navigere i.

(Bilag 3, p. 8)

Ved at trække på social praksisteori kan vi forstå den praksis, PPR-psykologen udfører sit arbejde i, som en praksis der er præget af forskellige og ofte modsatrettede krav og forventninger. Når vi så retter blikket mod at forstå, hvad det betyder for konstruktionen af PPR-psykologens faglighed, kan vi med social praksisteori og begrebet *historie i personen*, anse faglighed, som noget, der konstrueres med reference til den lokale praksis, hvori PPR-psykologen er situeret. Diskussionen vil nu rette fokus på at diskutere mere normative forhold ved den pædagogisk-psykologiske faglighed

6.2 Diskussion af psykologfaglighed

Jeg sluttede analysen af med at sige, at der med udgangspunkt i analysens fund kan stilles værdimæssige spørgsmål til den pædagogisk-psykologiske fagligheds indhold og karakter. Et sådan spørgsmål kunne med rette være, hvad bør kendetegne PPR-psykologs kompetencer i samarbejdet med flere fagligheder?

I indledningen beskrev jeg, hvorledes det er til diskussion, hvilke kompetencer en PPR-psykolog skal besidde. En gennemgående beskrivelse af PPR-psykologens kompetencer omhandler at PPR-psykologer skal være: *”stærke i deres psykologfaglighed, men som også har eller udvikler en viden og forståelse af didaktik og pædagogik”* (Nielsen & Graversen, 2018 p. 41f.). Hvis vi kaster et blik på dette speciales empiri viser observationerne meget få, hvis overhovedet nogen, eksempler på, at de to observerede PPR-psykologer arbejder med pædagogiske eller didaktiske problemstillinger.

Det er muligt, at denne form for rådgivning bare ikke egner sig til SamRumskonstellationen, men at denne er mere fremherskende på andre typer af møder. Men det er også muligt, at didaktisk og pædagogisk rådgivning ikke er skolernes behov, hvilket jo ville være meget paradoksalt, taget forskningslitteraturen i betragtning. Men observationerne tegner også et billede af en praksis, der generelt er under pres af strukturelle vilkår og betingelser. Aktørerne fremhæver på møderne, hvorledes de har børn, der lider under interne reorganiseringer. Dertil havde jeg flere psykologer, der afviste at deltage, fordi de var i så meget tidspres, at de på nuværende tidspunkt kun

havde såkaldte listemøder med skolerne. De berettede om en praksis, hvor deres arbejde kom til at handle om de elever, der havde det værst, og som skulle indstilles til udredning (afsnit 3.4.2). Det er svært at forestille sig, hvordan disse psykologer tidsmæssigt skulle kunne prioritere at rådgive ind på lærernes didaktik og pædagogik og generelt arbejde konsultativt. Disse vilkår kan diskuteres at lægge et pres på PPR-psykologens faglighed, hvorved PPR-psykologerne ofte må befinde sig i et krydspres mellem der, der bør gøres rent professionsetisk og det der rent faktisk bliver gjort i praksis.

6.2.1 Ikke-affirmativ pædagogisk psykologi

Når vi skal diskutere psykologfaglighed, skal vi måske tilføje en ny streng som omhandler, at PPR skal kunne stå imod og være en kritisk røst overfor disse tendenser. Det er præcis det, der er Szulevicz's pointe, når han fremhæver hvorledes PPR bør arbejde ikke-affirmativt (2019b). Szulevicz mener, at den pædagogiske psykologi grundlæggende kan siges at være bygger op omkring normative forudsætninger, der enten kan affirmeres eller ikke-affirmeres. Ved en affirmativ tilgang agerer PPR-psykologen systembevarende og bekræfter forudsætninger for egen praksis, hvor en ikke-affirmativ tilgang problematiserer disse (Szulevicz, 2019b).

Szulevicz peger på, at PPR som resultat af en lang række års øget fokus på tests og accountability befinder sig i en overgangsfase (2019b). Han peger på, at der stilles nye krav til PPR-psykologen, som forventes at arbejde praksisnært og brugerorienteret og besidde kompetencer indenfor didaktik, pædagogik og psykologi. Han mener i tillæg at disse nye krav og forventninger nødvendiggør kritiske refleksioner af den pædagogisk-psykologiske faglighed (Szulevicz, 2019b).

Specialets empiri understøtter denne tese, idet brugernes krav til psykologerne på SamRums mødet generelt kan sættes spørgsmålstejn ved. Meget af det, jeg indtil nu har problematiseret ved det pædagogisk-psykologiske arbejde kan tilskrives det Szulevicz kalder for en affirmativ tilgang til det pædagogisk-psykologiske arbejde. I de empiriske eksempler fremstår PPR-psykologerne netop som affirmerende, når det er vanskeligt for dem, at udfordre problematiske forståelser og tilgange til problemstillinger.

Pointen Szulevicz fremsætter stemmer meget overens med den pointe, jeg forsøger at fremsætte i indeværende speciale. Ved at tale for en ikke-affirmativ tilgang, hvorved

det bliver en central forståelse af PPR-psykologens faglighed, at denne kan forholde sig kritisk-refleksivt til praksissens vilkår og betingelser, erkendes det at PPR-psykologens faglighed er situeret lokalt, men også at den påvirkes af historiske, politiske og økonomiske betingelser.

Som beskrevet i specialets indledning har der været meget fokus på at beskrive, hvordan PPR kan understøtte og rådgive dagtilbuddenes og skolernes arbejde med blandt andet inklusion. Argumentet for en at PPR-psykologer skal indtage en ikke-affirmativ position understreger, at PPR både skal understøtte skolernes arbejde, men at der samtidig bliver rejst nogle kritiske refleksioner, således at PPR ikke blot bliver en forlængelse af skolen. Szulevicz taler netop for, at PPR-psykologen har nogle særlige faglige forudsætninger, og er i en helt særlig position til at forholde sig ikke-affirmativt til forhold i og omkring skolen (2019b). Dette fordi PPR-psykologen er tæt nok på skolen til at have en indsigt i denne praksis, men også langt nok væk til ikke at være for involveret i skolen til at kunne forholde sig kritisk-refleksivt (Szulevicz, 2019b).

Pointen i dette speciale er således, at det ikke bør være skolens eller konkurrencestatens interesser, der varetages, når det forsøges bestemt, hvilke kompetencer en PPR-psykolog bør besidde. PPR-psykologens kompetencer og tilgang bør være bestemt ud fra, hvad der er det bedste for barnet i den bestemte problemstilling. Hvis vi husker tilbage på det indledende kapitel, må PPR-psykologen ikke lade sig rive med af *øjeblikkets diktatur* eller styre det pædagogisk psykologiske praksisarbejde lade sig farve af en *opportunistisk pædagogisk-psykologisk rådgivning*. PPR-psykologen skal netop bruge sin unikke faglige position til at sikre, at det er barnets interesser, der varetages og som er styrende for det pædagogisk-psykologiske arbejde. At arbejde ikke-affirmerende kan derved siges at være en faglig forpligtigelse.

I den forbindelse er det værd at bemærke, at det ikke er i specialets intentioner at tale for en bestemt metode eller tilgang. Pointen er derimod at det gode psykologarbejde handler om arbejde kontekstsensitivt, hvor det er den konkrete situation, der dikterer metoden eller tilgangen. Dertil er pointen, at det gode psykologarbejde indebærer en konstant kritisk stillingtagen til brugerens interesser og behov såvel som til egne metoder og tilgange.

6.3 Opsummering

Indtil nu er analysens fund forsøgt placeret i en større samfundsmæssig og økonomiske kontekst, hvorved praksissens betingelser med udgangspunkt i social praksisser er blevet diskuteret som influerende for konstruktionen af PPR-psykologens faglighed. Hovedpointen i diskussionen har været, at betingelser omhandlende lovgivningsmæssige krav og tendenser i praksis med fordel kan inddrages for at forstå, hvordan faglighed konstrueres situationelt i mødet med flerfaglige samarbejdspartnere. Det skulle dertil gerne stå klart, at PPR-psykologen udfører sit arbejde i en praksis, der er præget af forskellige og ofte modsatrettede krav og forventninger, som er med til at aktualisere, hvorfor det overhovedet er nødvendigt at diskutere PPR-psykologens faglighed.

Kapitel 7 - Konklusion

I dette speciale er der arbejdet med en tese om psykologfaglighed som værende en dynamisk og relationel konstruktion. Det spørgsmål, der er søgt besvaret var ”**Hvordan konstrueres PPR-psykologens faglighed i det flerfaglige samarbejde?**” med følgende underspørgsmål: ”**Hvordan deltager forskellige aktører i det flerfaglige samarbejde direkte og indirekte i løbende forhandlinger om,?**” Dette er i specialet besvaret med udgangspunkt positioneringsteorien og social praksisteori, hvor den undersøgte genstand har været SamRumsmødet. Med reference til positioneringsteorien kan det konkluderes, at PPR-psykologens faglighed bliver konstrueret på baggrund af de positioneringer, der finder sted i det tværfaglige samarbejde. De forskellige deltagere på mødet indgår både direkte og indirekte i løbende forhandlinger om, hvad der kendetegner PPR-psykologens professionsfaglige identitet og kernekompetence, ved at trække på en række positioneringer gjort tilgængelige i den sociale praksis. Dertil lægges der vægt på, med udgangspunkt i social praksisteori, at denne praksis, og hvordan psykologen legitimt kan udføre sit arbejde, også påvirkes af praksissens betingelser.

I specialets indledning blev PPR beskrevet som en profession, der aktuelt befinder sig i en brydningstid, hvor der både stilles spørgsmålstegn ved relevansen af PPR, og ved hvilke kompetencer en PPR-psykolog bør besidde. Jeg rejste spørgsmålet, hvad denne omstillingsproces, PPR befinder sig i, betyder for psykologfagligheden i praksis? Med dette speciale kan det diskuteres, at Bak-Reimers beskrivelse af en psyko-

logfaglig under pres, til stadighed kan aktualiseres. I specialets analyse blev der tegnet et billede af en praksis, som i høj grad skærper, at psykologen kan forholde sig kritisk og faciliterende. Det jeg observerede på begge SamRumsmøder var en praksis, hvor der stadig i høj grad blev efterspurgt en servicerende tilgang, og hvor psykologens faglighed ofte centrerede sig om individuelle udredninger og diagnostiske forhold. Jeg pegede på tre narrativer, som centrale for denne analyse. Disse var; 1) *At indtage en rolle som konsulent eller ekspert*, 2) *At skabe og opretholde et fælles vi og* 3) *Barnet som problemejer*.

De to observerede psykologer kom i spil på forskellig vis, hvor graden af den konsultative tilgang divergerede ligeledes. Den erfarne psykolog havde udfordringer med legitimt at indtage en position som konsulent, og blev ofte bragt i spil, når skolen ville indstille et barn eller havde spørgsmål vedrørende diagnostiske forhold. Den nyuddannede psykolog indtog i højere grad en position som konsulent og kunne herigennem legitimt facilitere anderledes forståelsesrammer, hvorved de eksisterende på samme tid i højre grad blev udfordret.

Det blev i specialet diskuteret, hvilke vilkår eller betingelser, der kunne diskuteres at ligge til grund for deres forskellige tilgange til psykologrollen. En tese var, at praksis kan diskuteres at være med til at forme individer, hvor fagligheden i høj grad bliver konstrueret på baggrund af praksissens indlejrede konventioner, normer og forventninger. Med reference til begrebet historie i personen, kan de to PPR-psykologer kontrasteres ud fra deres tidligere erfaringer, hvor den erfarne psykolog over længere tid må antages at være påvirket i høj grad af den kultur, møderne med skolen over længere tid har opbygget. Den nyuddannede psykolog er derimod ikke på samme vis præget af praksis, men vægter måske i højere grad hans teoretiske viden, fordi teori er en central del af den universitetspraksis han indtil for nylig var en del af.

En anden central tese, der blev fremhævet var at konflikt kan diskuteres altid at være en del af praksis, og en forudsætning for samarbejdet med flere fagligheder. Jeg problematiserede her, at des flere mødedeltagere og fagligheder, der er til stede på et møde, des mindre vil hver enkelt faglighed kunne komme i spil. En væsentlig forskel mellem de to observerede SamRumsmøder var mødernes størrelse og antal deltagere. Det var min observation, at PPR-psykologen kunne diskuteres at komme til at stå

mere i baggrunden på det møde, hvor der var mange deltagere og mange fagligheder i spil.

Når jeg i specialet ønsker at undersøge PPR-psykologens konstruktion af faglighed i det flerfaglige samarbejde, er det dette speciales tese, at PPR-psykologens faglighed med reference til den lokale praksis, hvori PPR-psykologen er situeret. Denne praksis er endvidere påvirket af historiske, politiske og økonomiske forhold. Når vi taler om en faglighed under pres, taler vi derfor også om de forhold, der er medvirkende til, at det forholder sig sådan. Når vi diskutere PPR-psykologens faglighed, hvorvidt den har en relevans og hvilke kompetencer, der bør kendetegne professionen, må vi også diskutere praksisvilkår.

Som tidligere beskrevet kan de aktuelle tendenser, der påvirker PPR's praksisarbejde siges at kalde på en dynamisk professionsforståelse, hvor PPR-psykologens faglighed tager form af sine omgivelser, idet den udvikles i konkrete praksisser (Højholt, 2016). Men for at den pædagogiske psykologiske faglighed ikke skal risikere at blive udvandet, eller stå i baggrunden i det flerfaglige samarbejde, er det vigtigt at PPR-psykologen fastholder en kritisk røst. For det kan diskuteres, at den pædagogiske psykologi ikke mister sin relevans i kølvandet på skolereformer og besparelser, men derimod at vigtigheden i en stærk og kritisk psykologfaglighed aktualiseres på netop den baggrund.

Litteratur:

- Ahtola, A. & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, 35: 136-151.
- Aalborg kommune, (2017). *SamRum – samarbejdsmodel for skoler, PPR og Forældre*. Publikation hentet ned via: <https://ppr.aalborg.dk/media/7495206/samrum-samarbejdsmodel-for-skoler-ppr-og-foraeldre.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0959354320919501>
- Bak-Riemer, B. (2011). Faglighed under pres. *PsykologNyt*, (8). pp. 12-14.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. & Tetler, S. (2013) *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. SFI og Aarhus Universitet. (pp. 1-188)
- Brinkmann, S. (2010). Patologiseringstenen: Diagnoser og Patologier før og nu. I: S. Brinkmann (red.). *Det diagnosticerede liv - sygdom uden grænser*, pp. 15-31. Aarhus: Klim
- Brinkmann, S. (2011). *Identitet: udfordringer i forbrugersamfundet*. Aarhus: Forlaget KLIM.
- Brinkmann, S. (2012). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet* (pp. 54–79). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dansk Psykolog Forening, (2018). *Dansk Psykolog Forenings Undersøgelse af PPR-ledere og PPR-psykologer 2018: visioner og nuværende praksis i PPR*.
- Davies, B. & Harré, R. (2014). *Positionering: diskursiv produktion af selver* (1st ed.). København: Forlaget Mindspace.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.) *The SAGE handbook Qualitative Research*, 4. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Farrell, P. (2009). The developing Role of School and Educational Psychologists in supporting Children, Schools and Families. *Papeles del Psicologico*, 30(1): 74-85.
- Flick, U. (2009). QUALITATIVE RESEARCH: WHY AND HOW TO DO IT. In *An Introduction to Qualitative Research* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Grønberg, L. (2012) Forskeren og felten: et dobbeltsidet spejl. Om brugen af subjektivitet i deltagerobservationer. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 135-148. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, N. K., & Christensen, G. (2015). *Introduktion til socialkonstruktionisme: Videnskabsteori og praksis*. Dafolo Forlag A/S. Undervisning og læring

- Harré, R. & Moghaddam, F. M. (2003): *Introduction: The self and others in traditional psychology and in positioning theory*. In R. Harré & F. M. Moghaddam (red.) *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. (pp. 1-11). London: Praeger
- Harré, R., & van Lagenhove, L. (1999). (red.) *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell Publishers
- Harré, R. & van Langenhove, L. (1999) The dynamics of social episodes. In Harré, R., & Langenhove, L. (red.) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. (PP 1-13), Oxford: Blackwell Publishers.
- Hedegaard, M. (2012) Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. Den interaktionsbaserede observationsmetode. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 161-176. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Hesselbjerg, F. (2018). Fagideologiske og etiske udfordringer i den pædagogisk-psykologiske tjenesten. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 55(4), pp. 95-110.
- Holland, D., & Lave, J. (2009). Social practice theory and the historical production of persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2(1), 1-15.
- Højholt, A. (2016). *Tværfagligt samarbejde i teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag pp. 133-138.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012) Om at observere sociale fællesskaber. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Jonasson, C. (2012) På vej ind i felten. De indledende skridt som deltagerobservatør. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 61-76. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Kommunernes Landsforening (KL) (2013). Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning. København: Implement Consulting Group.
- Kommunernes Landsforening & Dansk psykologforening (2018)a. *Artikelhæfte: Fremtidens krav til psykologer i PPR*. København: KL.
- Kommunernes Landsforening & Dansk psykologforening (2018)b. *Inspirationsmateriale: Fremtidens krav til psykologer i PPR*. København: KL.
- Konference om Fremtidens PPR, DPU, Aarhus Universitet maj 2018, indlæg v/Henning Strand, kan tilgås via <https://dpu.au.dk/viden/video/fremtidens-ppr/>
- Kristiansen, S. (2012) Etiske udfordringer ved deltagende observation. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 213-230. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009a). Den sociale konstruktion af validitet. In *Interview : Introduktion til et håndværk* (2nd ed., pp. 267–292). København: Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lave, J. & Steinar, K. (1995) What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8:3, 219-228.

Matthiesen, N. C. L. (2014). *Voices of the Unheard: Home-school collaboration between Somali diaspora parents and teachers in Danish public schools*.

Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In. L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (2nd ed.) pp. 214–253. Thousand Oaks, CA: Sage

Mørck, L. L. (2006). Grænsefællesskaber: Læring og overskridelse af marginalisering. Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.

Nielsen, B. (2019). *PPR håndbogen* (2nd). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, K. (2012) Deltagerobservation i et historisk og videnskabsteoretisk perspektiv. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 27-38. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, M. L. & Graversen, E. K. (2018). *Kortlægning af kompetencebehov i PPR i danske kommuner*. Aarhus Universitet.

Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology. Introducing Radical Research*. Berkshire: Open University Press.

Pedersen, M. (2012) Triangulær validering. Samspillet mellem deltagerobservationer og kvalitative interview. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 121-134. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012) En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 11-26. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Sonne-Ragans, V. (2019). *Anvendt videnskabsteori - Reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver* (2.). Samfundslitteratur.

Spradley, J.R. (2012) Deltagerobservation. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 39-60. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

- Szulevicz, T., (2018). Psykologens grunduddannelse som fundament for PPR-arbejdet. In Kommunernes Landsforening & Dansk psykologforening (Eds.), *Artikelhæfte: Fremtidens krav til psykologer i PPR*. København: KL.
- Szulevicz, T., (2019a). PPR og de normative forudsætninger. In Pædagogiske Psykologers Forening (eds.), *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. København: Forlaget skolepsykologi
- Szulevicz, T. (2019b/In press). En ikke-affirmativ pædagogisk psykologi. *Nordiske Udkast*.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015) *Pædagogisk psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208.
- Tan, S. L. & Moghaddam, F. M. (1999) Positioning in intergroup relations. In Harré, R., & Langenhove, L. (red.) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. (PP 178-194), Oxford: Blackwell Publishers.
- Tanggaard, L. (2012) Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 201-212. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2013). Troubling Methods in Qualitative Inquiry and Beyond. *Europe's Journal of Psychology*, 9 (3), pp: 409-418.
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2006). Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR - problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 43(5): 373- 379.
- Undervisningsministeriet (2017b), *Folkeskoleloven*, LBK nr 1510 af 14/12/2017.
- van Langenhove, L. & Harré, R. (1999) Introducing Positioning Theory. In Harré, R., & Langenhove, L. (red.) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. (PP 14-31), Oxford: Blackwell Publishers.
- Westmark, T., Nissen, D., Offenbergh, L. & Lund-Jacobsen, D. (2012). Ledetråde til arbejde med grupper. In: *Konsulent – men hvordan. Narrativt konsulentarbejde i praksis*. Pp. 135-152. Akademisk Forlag.