

Den pædagogisk psykologisk vurdering

– et brugbart redskab i samarbejdet mellem PPR-psykolog og lærer

Rapportens samlede antal tegn
(med mellemrum & fodnoter): 143.731
Svarende til antal normalsider à 2400 tegn: 59,9

Carina Bertelsen, Studienummer: 20166846

Vejleder: Mogens Jensen

10. Semester, Psykologi,
Speciale

Aalborg Universitet
Dato: 28.05.2021

Abstract

For many newly educated psychologists, their first employment will likely be in Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR); and therefore, it is considered relevant to have insight into the work tasks that relates to this job, which for instance includes pedagogical psychological assessments. On the basis of personal experience and supporting literature, it is possible to question the usefulness of pedagogical psychological assessments in regard to a PPR-psychologist's work with helping teachers, which created a basis for the subject in this master's thesis. Through empirical study, this master's thesis aims to examine how a pedagogical psychological assessment best becomes a useable tool for the working relationship between PPR-psychologist and teachers. In this connection, a pedagogical psychological assessment is understood as both a term for a written rapport as well as a collaborative process.

The method for exploring the research question lies within the framework of qualitative methodology, more specifically the method of interviewing. Two professionals – a teacher and a pedagogue - were interviewed about their experiences with pedagogical psychological assessments and their working relationship with a PPR-psychologist in this process. By the use of a thematic analysis for the collected empirical data, the following four themes were deduced as relevant to what can challenge the collaboration between teacher and PPR-psychologist, and thereby, what is understood as contributing to pedagogical psychological assessments being useful in this collaboration: *1) Positioning, 2) Interlacing of knowledge, 3) Trust, and 4) The setting for collaboration.* Multiple psychological theories were used to contribute to an understanding of and an analysis of these themes.

Based on the collected empirical data, and through inclusion of theoretical perspectives, this master's thesis concludes that a pedagogical psychological assessment best becomes a useable tool in the collaboration between PPR-psychologist and teachers by creating opportunities for their different kinds of knowledge to be combined – while a willingness to create a trusting environment with interlacing of knowledge results a co-creation of new knowledge. Furthermore, it is concluded that the primary meeting between the two parties, which is a key process in making pedagogical psychological assessments, does not create the setting that is relevant for making the tool useful. Additionally, a discussion proposes that different societal

conditions can contribute to a setting - for the work performed by the PPR-psychologist - that challenges the possibilities for interlacing knowledge and creating trust in the working-relationship with the teacher.

Finally, the implications this study can contribute with in practice is presented. The ultimate goal of this master's thesis is that PPR-psychologists and other PPR employees working with pedagogical psychological assessments hopefully can improve the use of this tool in the collaboration with teachers with the obtained knowledge. Thereby, they might be able to provide more sufficient help, which is sought in the PPR.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	1
1.1 PRÆCISERING OG AFGRÆNSNING AF SPECIALET	2
1.1.1 Begrebsafklaring	3
1.2 EKSISTERENDE LITTERATUR	4
1.2.1 Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad?.....	5
1.2.2 Psykologisk undersøgelse – dom, øjebliksbillede eller fælles arbejdsredskab?	6
1.2.3 Anden litteratur	7
2. METODE	9
2.1 VIDENSKABSTEORETISKE STÅSTED	9
2.2 DET SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEW	9
2.2.1 Informanter	11
2.2.2 Eliteinterview	12
2.2.3 Interviewguide.....	14
2.2.4 Forforståelse.....	15
2.2.5 Transskription.....	15
2.3 ANALYSEMETODE.....	16
3. ANALYSE	17
3.1 PRÆSENTATION AF INFORMANTER	18
3.2 POSITIONERING.....	18
3.2.1 PPR-psykologen ”ved bedst”.....	18
3.2.2 Læreren ”ved bedst”	21
3.2.3 PPR-psykologen positioneres som ekspert.....	25
3.3 SAMMENFLETNING AF VIDEN.....	27
3.3.1 Mere dialog og sparring.....	27
3.3.2 Et PPV-forløb med sammenfletning.....	29
3.4 TILLID.....	32
3.4.1 Tillid mellem lærer og PPR-psykolog.....	32
3.4.2 Tillid nødvendig for læring	35
3.5 EN RAMME FOR SAMARBEJDET	39
3.5.1 Tilbagemeldingsmødet.....	39
3.5.2 Positionering og tillid til tilbagemeldingsmødet.....	41
4. DISKUSSION	44
4.1 FORANDRINGER FOR PPR.....	45
4.1.1 Besparelser og effektivisering	45
4.1.2 Inklusionsdagsorden.....	48

4.1.3 Præstation og målorienteret folkeskole	49
4.2 KRAV TIL PPR-PSYKOLOGEN	50
4.2.1 Både ekspert- og proceskonsulent	50
4.2.2 En ligeværdig position med læreren.....	51
4.2.3 Lette på krav om kompetencer.....	52
4.3 DISKUSSION AF PROJEKTETS UDFØRELSE OG FORSKNINGSDESIGN	54
4.3.1 Interviewer samt PPR-ansat.....	54
4.3.2 Styret af interviewguide	55
4.3.3 Bekræftelse af forforståelse.....	56
4.3.4 Validitet og reliabilitet.....	57
4.3.5 Generaliserbarhed.....	57
5. KONKLUSION	58
5.1 IMPLIKATIONER FOR PRAKSIS	60
6. REFERENCELISTE.....	61

BILAG 1: MAIL TIL REKRUTTERING AF INFORMANTER

BILAG 2: SAMTYKKEERKLÆRING

BILAG 3: INTERVIEWGUIDE

BILAG 4: TRANSSKRIFTION AF INTERVIEW MED LONE

BILAG 5: TRANSSKRIFTION AF INTERVIEW MED RASMUS

1. Indledning

Pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR) er et af de helt store kommunale områder for beskæftigelse af psykologer (Nielsen & Tanggaard, 2018, p. 164), og i lyset af snarligt at være færdiguddannet psykolog, anses det relevant, at dette speciale vil have fokus på arbejdet som PPR-psykolog. Selve PPR-begrebet og PPR's arbejde udspringer af et behov fra folkeskolen for faglig støtte fra en tværfagligt bemandet PPR-organisation. PPR er ikke et entydigt begreb i landets forskellige kommuner, men betegnelsen dækker over arbejdet med pædagogisk-psykologisk rådgivning i henhold til folkeskolelovgivningen (Nielsen, 2014, p. 14; p. 19).

Efter et praktikforløb og en efterfølgende ansættelse hos PPR Jammerbugt er en personlig interesse blevet vakt for PPR praksis og mere specifikt PPR-psykologens arbejdsopgaver, herunder særligt den pædagogisk psykologisk vurdering. Overordnet set kan PPR forstås at have to hovedtyper af arbejdsopgaver; at medvirke til den pædagogiske udvikling i almenundervisningen, og at sørge for det nødvendige faglige grundlag for at tilrettelægge specialundervisning for konkrete elever (Nielsen, 2014, p. 23). I forbindelse med sidstnævnte har PPR en lovpligtig arbejdsopgave ift. folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, hvor en pædagogisk psykologisk vurdering er en kravmæssig del heraf. Baggrunden herfor er, at en elevs behov for særlig støtte skal vurderes af sagkyndige. Lovmæssigt skal der således forelægges en pædagogisk psykologisk vurdering, der danner grundlag for eventuel henvisning til specialpædagogisk bistand. (Nielsen, 2014, p. 29; Undervisningsministeriet, 2015, p.5). Ydermere kan en pædagogisk psykologisk vurdering foretages i andre tilfælde, hvor der ikke er tegn på et behov for specialpædagogisk bistand, men hvor en skole i samråd med forældre og elev ser behov herfor pga. bekymring for en elevs skolesituation (Børne og Undervisningsministeriet, 2015, p. 21; Nielsen, 2014, p. 34).

Den pædagogisk psykologiske vurdering er som nævnt en lovbunden opgave, men også en tidskrævende opgave for psykologer i PPR (Schaarup, Christoffersen & Kehlet, 2009, p. 349), men på baggrund af egne erfaringer og som det udfoldes i artiklerne af Tine Schaarup, Mette Hemming Christoffersen og Karin Kehlet (2009) samt Tanggaard og Blæhr (2012) kan der være usikkerhed om udbyttet og brugbarheden af den pædagogiske psykologiske vurdering. Tanggaard og Blæhr (2012) præsenterer

i deres artikel ”Bare rolig – udredningerne ender ovre i skabet” en problematik omkring muligt arbejdsspild for psykologer med udarbejdelse af lange, omfattende udredninger af elever, hvis disse ikke tages i brug og bidrager til undervisningen på skolerne. I forlængelse stiller Schaarup, Christoffersen & Kehlet (2009, p. 349) i deres artikel ” Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad?” spørgsmålet om, hvorvidt de pædagogisk psykologiske vurderinger læses af lærerne, og om lærerne kan finde brug af disse vurderinger, og i så fald hvordan. Lignende spørgsmål har vækket sig i mig efter egen erfaringer med pædagogisk psykologiske vurderinger, hvilket har været min primære arbejdsopgave hos PPR Jammerbugt. I flere tilfælde efter overleveringer af en pædagogisk psykologisk vurdering står jeg tilbage med en usikkerhed om brugbarheden af redskabet, grundet bl.a. tomme blikke fra lærere efter tilbagemeldingen. Hermed oplever jeg, at der må være en mulighed for forbedring i samarbejdet mellem PPR-psykologen og læreren om den pædagogiske psykologiske vurdering.

Ovenstående tematikker vil være udgangspunktet for dette speciale, og på baggrund heraf stilles følgende problemformulering:

Hvordan kan en pædagogisk psykologisk vurdering på bedste vis blive et brugbart redskab i samarbejdet mellem PPR-psykologen og læreren?

Specialet vil præciseres og afgrænses yderligere i de følgende afsnit. Først ved at udfolde på valg taget i forhold til specialets fokus, efterfulgt af en begrebsafklaring, der konkretiserer, hvordan jeg i specialet forstår og anvender begrebet pædagogisk psykologisk vurdering.

1.1 Præcisering og afgrænsning af specialet

Dette speciale vil omhandle den pædagogisk psykologisk vurdering som forstås at være ét ud af flere redskaber en PPR-psykolog kan inddrage i sit samarbejde med skoler og institutioner (Undervisningsministeriet, 2000). I forlængelse kan der således anses at være flere forskellige anledninger til samarbejde mellem PPR-psykologen og læreren, men i dette speciale er det valgt alene at undersøge det samarbejdet, der er omkring en pædagogisk psykologisk vurdering.

Endvidere er pædagogisk psykologiske vurderinger en PPR-arbejdsopgave både i forhold til skolebørn og småbørnsområdet 0-6 år (Nielsen, 2014, p. 29f; p. 50). Fokus for dette speciale er på pædagogisk psykologiske vurderinger i skoleregi, på baggrund af en antagelse om, at flere vurderinger udarbejdes ift. skolebørn end småbørn, og hermed anses erfaringen med pædagogisk psykologiske vurderinger mere omfattende i skoleregi.

En pædagogisk psykologisk vurdering har til formål at belyse den omhandlede elevs kompetencer, således at PPR-psykologen kan yde elev, forældre og skole den nødvendige rådgivning i forhold til at tilrettelægge elevens undervisning (Nielsen, 2014, p. 30; Undervisningsministeriet, 2015, p. 4). På baggrund heraf kan der anses at være flere parter i samarbejdet omkring en pædagogisk psykologisk vurdering samt flere modtagere af denne. Det er valgt i dette speciale at undersøge samarbejdet mellem PPR-psykologen og læreren, da læreren anses som en helt central part i formning af en elevs undervisning.

Som den anden part af samarbejdet, er PPR-psykologen valgt som repræsentant for PPR-medarbejderen, selvom PPR sædvanligvis er tværfagligt bemandet (Nielsen, 2014, pp. 93-96). Dette valg er delvis taget på baggrund af min egen faglige baggrund, samt fordi psykologer synes at være den eneste personalegruppe, der er repræsenteret i alle PPR-organisationer (jf. Nielsen, 2014, p. 16). På trods af at PPR-psykologen er valgt som fokus i dette speciale anses undersøgelsen, samt fund heraf også at kunne være relevante for andre faggrupper i PPR.

1.1.1 Begrebsafklaring

En pædagogisk psykologisk vurdering kan forstås at betegne det formelle skriftlige dokument, også benævnt en PPV, der udarbejdes af PPR og som indgår i processen for henvisning til specialpædagogisk bistand (jf. Nielsen, 2014, p. 102). Det specifikke indhold af en PPV fremstår ikke klart defineret, hvorfor PPV'er kan være forskellige, dog udvikler de fleste PPR hver deres PPV-skema med varierende udformning, der danner ramme for indholdet af en PPV i den enkelte kommune (Nielsen, 2014, p. 102). Overordnet set kan en vurdering bestå af en opsamling og analyse af foreliggende informationer og beskrivelser af elevens vanskeligheder fra eksempelvis lærere og forældre. Yderligere kan der være behov for en dybere undersøgelse af en elevs individuelle faglige og sociale kompetencer. Endeligt i en PPV udarbejder

PPR-psykologen skriftlige forslag til rammerne for og indholdet i den omhandlende elevs videre undervisning (Nielsen, 2000, p. 21f; Nielsen, 2014, p. 30).

I forlængelse af ovenstående forståelse anses en pædagogisk psykologisk vurdering at medfører et samarbejdsforløb mellem PPR-psykologen, en skole, herunder en lærer, samt en elev og forældre (jf. Nielsen, 2014, pp. 29-31). En pædagogisk psykologisk vurdering forstås således i dette speciale også at betegne et forløb, hvor der indledes med et samarbejde forinden udarbejdelsen af selve det skriftlige dokument. Dette kan eksempelvis tage form af et indledende møde, hvor en bekymring for en elevs trivsel og indgåelse i undervisningen bliver præsenteret. Et sådant møde kan medfølge beslutningen om behovet for vurderingen, hvilket fører til næste del i forløbet med udarbejdelsen af den pædagogisk psykologisk vurdering, hvad end denne måtte indebære. Efterfølgende i forløbet tilbagemeldes vurderingen for de adskillige parter i samarbejdet - dette til et tilbagemødemøde, hvor det videre forløb og indsatser i forhold til eleven også aftales. En senere opfølgning på den pædagogisk psykologisk vurdering kan anses som en ende på forløbet, afhængig af effekten af indsatser i forhold til eleven. Ovenstående fremlægning af forløbet omkring en pædagogisk psykologisk vurdering tager udgangspunkt i egne erfaringer fra arbejdet med pædagogisk psykologiske vurderinger ved PPR Jammerbugt.

Ud fra det foregående forstås en pædagogisk psykologisk vurdering at betegne både det skriftlige dokument udarbejdet, og det omkringværende forløb. Og i forhold til at fastlægge sprogbruget i den videre del af specialet vil betegnelsen ”PPV” referere til den skriftlige rapport, mens betegnelsen ”PPV-forløb” vil omfatte alle delene præsenteret ovenfor, inklusiv PPV’en. Yderligere kan afklares, at betegnelserne ”PPR-psykolog” og ”psykolog” vil blive brugt som synonymmer.

1.2 Eksisterende litteratur

Med udgangspunkt i ovenstående præsentation af specialets problemformulering samt præcisering og afgræsning heraf vil dette afsnit give et indblik i udvalgt litteratur og fremhæve centrale pointer herfra, der anses at relaterer sig til specialets emne.

Der opfattes overordnet set at være begrænset fokus på den pædagogisk psykologisk vurdering i litteraturen om PPR, hvilket ganske vist udledes på baggrund af et ufuldstændigt indblik i den eksisterende litteratur. Af den fundet litteratur fremstår denne

til hovedsageligt at omhandle en fremlægning af, hvad en PPV er og dens formål som del af PPR-ydelsen i forhold til specialundervisning og specialpædagogisk bistand (se eksempelvis Nielsen, 2000; Nielsen, 2014). Hermed er kun enkelte artikler fundet og vurderet at relatere sig til brugbarheden af den pædagogisk psykologisk vurdering på skoler og i samarbejdet med lærere. Disse vil blive udfoldet i det følgende.

1.2.1 Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad?

Artiklen ”Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad?” der også er inddraget indledningsvist i specialet (jf. afsnit 1. *Indledning*) anses at berører et lignende fokus som nærværende speciale, nemlig anvendelsen af den pædagogisk psykologisk vurdering på skoler, men dette ud fra en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Som det fremhæves af Schaarup, Christoffersen og Kehlet (2009, p. 349f) er der efter deres orientering ikke tidligere publiceret empiri om dette fokus, hvorfor deres undersøgelsen forsøger at finde svar på følgende spørgsmål; 1) I hvilket omfang anvendes de pædagogisk psykologiske vurderinger i praksis? 2) I hvilken udstrækning føler lærerne sig hjulpet af de pædagogisk psykologiske vurderinger? 3) Har de pædagogisk-psykologiske vurderinger betydet, at der er sket ændringer i forhold til det vurderede barns situation? 4) Hvordan oplever lærerne formidlingsprocessen af de pædagogisk psykologiske vurderinger?

Kort opsummeret peger resultaterne fra undersøgelsen på, at 46,6 % af de adspurgte lærere ikke læser den pædagogisk psykologisk vurdering. 30,2 % husker ikke anbefalingerne fra PPR-psykologen., og kun 56,0 % føler sig i en lille grad inddraget i udarbejdelsen af disse anbefalinger. Yderligere føler over halvdelen af lærerne sig kun hjulpet i lille grad af den skriftlige pædagogisk-psykologiske vurdering eksempelvis i forhold til viden om og forståelse af barnet og det videre arbejde med det vurderede barn. Der opleves i højere grad tilfredshed med den mundtlige formidling af den pædagogisk psykologisk vurdering i forhold til den skriftlige, hvilket kan tyde på at PPR-psykologerne producerer unødvendige papirdokumenter, der ikke øger kvaliteten af lærerens specialpædagogiske tiltag. Endvidere føler lærerne ikke at deres faglighed er blevet styrket af kontakten med PPR (Schaarup et al., 2009, p. 351; p. 361). Ud fra undersøgelsesresultaterne udledes, at PPR ikke i tilstrækkelig grad

inviterer til, at lærerne deltager i udredningsprocessen af barnet, og når lærerne og andre parter ikke inddrages fra start til slut, kan kontekstforankringen forsvinder samt kan lærerne få svært ved at implementere handleforslagene, da de ikke selv har deltaget i processen med at udvikle disse (Schaarup et al., 2009, p. 355f). Lærerne føler i højere grad, at de bliver klogere på barnet og dets kompetencer og vanskeligheder ud fra en pædagogisk psykologisk vurdering, men at denne viden ikke hjælper dem videre i deres arbejde med barnet på længere sigt, f.eks. i forhold til pædagogik i klassen (Schaarup et al., 2009, p. 358). Schaarup, Christoffersen og Kehlet (2009, pp. 360-362) præsenterer i deres artikel at klare forventningsafstemninger imellem alle parter i de indledende faser af en undersøgelse vil øge kvaliteten i det efterfølgende samarbejde med de efterfølgende specialpædagogiske indsatser, der iværksættes. Lærerne forstås på baggrund af undersøgelsen at efterspørge en højere grad af dialog og samarbejde med PPR, hvorfor det vurderes relevant med inddragelse af parterne i langt højere grad i processen.

1.2.2 Psykologisk undersøgelse – dom, øjebliksbillede eller fælles arbejdsredskab?

I artiklen ”Psykologisk undersøgelse – dom, øjebliksbillede eller fælles arbejdsredskab?” præsenterer Tina Møllmann Jensen (2017, p. 205) at udarbejdelse af psykologiske undersøgelsesrapporter er en vigtig del af psykologers arbejdsfelt, men af flere grunde er denne type opgaver udfordrende. Hun fremhæver, at undersøgelser af det enkelte individ kan synes irrelevant eller endda meningsløst i lyset af en udpræget forståelse af individet som uadskilleligt fra den enkeltes samspil med andre i en social og historisk kontekst. Ydermere præsenterer hun, at en bekymring ved psykologiske undersøgelser kan være, at en uddybning af vanskeligheder i en undersøgelse, kan medføre at disse cementeres frem for at give anledning til at overkomme dem. På Jensen (2017, p. 205) argumenterer dog for, at en psykologisk undersøgelse kan blive et fælles arbejdsredskab til at overkomme de vanskeligheder, der har ført til ønsket om en undersøgelse samt bidrage til udvikling og trivsel for den undersøgte. I artiklen omtales psykologiske undersøgelser som forenelige med psykologiske vurderinger i PPR-regi og følgende pointer overførbare til dette felt (Jensen, 2017, p. 206). Overordnet set hævder Jensen (2017, p. 205) at inddragelse af både de private og professionelle aktører omkring barnet i alle faser af undersøgelsesprocessen, samt

et fokus på formidling af undersøgelsesfund, så disse bliver til fælles viden, er afgørende for, at en psykologisk undersøgelse kan bidrage til udvikling. Ved inddragelse af de professionelle og invitation til at bidrage allerede fra undersøgelsens start, placeres de som betydningsfulde aktører, hvilket giver et godt udgangspunkt for det fremtidige samarbejde (Jensen, 2017, p. 220).

Yderligere elementer udfoldes som relevante for at en psykologisk undersøgelse bliver et fælles arbejdsredskab, bl.a. vigtigheden af forventningsafstemning mellem bestiller, udfører og modtagere af, hvorfor der skal sættes fokus på, hvilke forventninger, der kan imødekommes og ikke med en psykologisk undersøgelse (Jensen, 2017, p. 210). Endvidere påpeges det, at omsætning af en rapport fund og konklusioner bør være en integreret del af udarbejdelsen af den psykologiske undersøgelse, dette på baggrund af en kritik om, at psykologiske beskrivelser og vurderinger i form af en pædagogisk psykologisk vurdering sjældent fører til omsætning af nye handlinger i forhold til barnet (Jensen, 2017, p. 211). Denne omsætning til handlinger, der gavner barnets udvikling, afhænger også af, hvorvidt undersøgelsen skaber nye forståelser, der i tilstrækkelig grad bliver fælles for alle aktører involveret i barnets liv og klæder dem på til at indgå i samspil med barnet på nye måder (Jensen, 2017, p. 211; p. 213). Der er ikke krav om konsensus, men det er centralt, at de berørte aktører kender til hinandens forståelser af situationer og til undersøgelsens konklusioner. Psykologen har ansvaret for at indsamle, vurdere og formidle centrale forståelser af barnet, og dermed være tovholder på en proces, der skaber et fælles arbejdsredskab. Det er således artiklens tese, at det er de kontekster og processer, som psykologen formår at samskabe omkring en psykologisk undersøgelse, der bliver afgørende for, at den kommer til at betyde udvikling og øget trivsel for barnet (Jensen, 2017, p. 212; p. 222f).

1.2.3 Anden litteratur

Følgende artikler relaterer sig ikke specifikt til den pædagogisk psykologisk vurdering, men det er valgt at inddrage udpluk fra disse, da de anses at kunne have relevans for samarbejdet mellem lærere og PPR-psykolog.

Ole V. Rasmussen (2010) fremhæver i sin artikel ”PPR – tværfagligt arbejde – og jazz: en spejling af praksis” vigtigheden af, at de professionelle i PPR er tilstrække-

ligt optaget af selve organiseringen af deres møder, og i daglig praksis ser på måden vi mødes. Dette fordi disse møder ifølge Rasmussen (2010, p. 517) er fundamentet for arbejdet, og det der skaber betingelser for produktionen af beskrivelser og indsatser for de berørte børn og lærere. Rasmussen (2010, p. 516) udfolder at mødet, og dermed afsættet for hele samarbejdet, ikke må være en lukket og udelukkende gentagende struktur, men der skal være plads til eksperimentering og improvisation. Møder må være en organisering af et fælles rum, der giver tryghed og stabilitet, og dermed skaber mulighed for kreative udtryk.

Karen Ida Dannesboe og Bjørg Kjær (2016, p. 63) peger i deres artikel ”PPRs konsultative funktion: Følsomme relationer og professionelle identiteter på spil”, på en udfordring i samarbejdet mellem lærere og PPR-medarbejderen, der omhandler, at skoleansatte i høj grad overlades til selv at oversætte teoretisk informerede viden om pædagogik, læring og udvikling til konkrete og brugbare pædagogiske tiltag. Skolepersonale beskrives i artiklen at problematisere forestillingen om, at en verbal formidling af principper for det pædagogiske arbejde gør det muligt for dem selv at omsætte dem i konkret pædagogisk praksis. PPR-ansattes konkrete indsigt i og kendskab til hverdagspraksis, ressourcer og fysiske rammer på skoler fremlægges som en væsentlig forudsætning for at denne praksisomsætning bliver vellykket og konstruktiv (Dannesboe & Kjær, 2016, p. 64)

Ovenstående gennemgang af litteratur er inddraget i specialet med det formål at give et indblik i eksisterende litteratur om specialets emne, og hermed afspejle relevansen af undersøgelsen i dette speciale. Jensen (2017) kan i sin artikel anses at præsentere hendes erfaringer med psykologiske undersøgelser, tilsvarende psykologiske vurderinger, og oplevede udfordringer hermed. I relation hertil vil dette speciale ud fra indsamlet empirisk materiale belyse brugbarheden af og mulige udfordringer med den pædagogisk psykologisk vurdering. I forlængelse heraf kan artiklen af Schaarup, Christoffersen og Kehlet (2009) anses at understøtte, gennem kvantitativ undersøgelse, hypotesen om den tvivlsomme brugbarhed af den pædagogisk psykologisk vurdering for lærere, som har dannet grund for dette speciale og relevansen for at undersøge, kvalitativt, hvordan en PPV på bedste vis kan indgå i samarbejdet mellem lærere og PPR-psykolog. En uddybelse af de metodiske valg og overvejelser for undersøgelsen i dette speciale vil blive udfoldet i det følgende afsnit.

2. Metode

Dette afsnit vil indledningsvist præsentere specialets videnskabsteoretiske ståsted. Efterfølgende vil afsnittet udfolde på valget af interview som metode for dette speciale, hvor der særligt vil være fokus på overvejelser ift. informanter, eliteinterview interviewguide, forforståelse og transskription. Overvejelser om etiske aspekter ved interview som metode vil løbende inddrages (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, p. 105). Slutligt vil specialets analysemetode blive beskrevet.

2.1 Videnskabsteoretiske ståsted

Dette speciale har et socialkonstruktivistisk ståsted som det præsenteres af Berger og Luckmann, (1968, p. 17), hvormed der forstås, at virkeligheden er socialt konstrueret. Således forstås, at fænomener ikke eksisterer uafhængigt, men at de er konstrueret gennem sociale processer som eksempelvis handlinger og kommunikation (Collin, 2015). Berger og Luckmann anses at præsentere en mere opblødede forståelse af socialkonstruktivisme, hvor fænomener og begreber, selvom de er konstruerede, kan siges at indeholde en relativ sandhed, der kan anses som virkelig i den givne sociale praksis, som de udspringer af (Collin, 2015, p. 335).

Ud fra et socialkonstruktivistisk ståsted ønskes der med specialets undersøgelsen at få indblik i den erfaring som læreren har konstrueret om PPV-forløbet. I relation hertil anses et socialkonstruktivistisk ståsted at være sammenhængende med kvalitative metoder, da begge kan siges at fokusere på sociale fænomener i samfundet. Det sociale fænomen anses i specialet at være samarbejdet mellem PPR-psykologen og læreren i et PPV-forløb. Endvidere kan det ud fra et socialkonstruktivistisk ståsted synes oplagt, at en undersøgelse har fokus på, hvad der sker mellem mennesker i en given social kontekst som et PPV-forløb. Dette har i specialet dannet grundlag for valget af en kvalitativ metode, der udfoldes i afsnittet nedenfor.

2.2 Det semistrukturerede interview

Da der ønskes med dette speciale at få indblik i, hvordan den pædagogisk psykologisk vurdering bedst muligt indgår i samarbejdet mellem PPR-psykolog og lærer, er den valgte metode til dette formål placeret indenfor en kvalitativ tilgang. En kvalita-

tiv metode kan give mulighed for at få et dybdegående indblik i den komplekse proces som samarbejdet i et PPV-forløb, hvorfor denne metode er valgt i dette speciale.

I forbindelse med valget af en kvalitativ metode til indsamling af empiri, blev deltagerobservation (jf. Szulevicz, 2015) som metode overvejet, da min ansættelse hos PPR Jammerbugt, hvor min arbejdsopgave netop er at udarbejde PPV'er og indgå i samarbejdet med lærere herom, kan anses som en åbenlys adgang til feltet. Empiri kunne være indsamlet fra en eller flere af mine egne PPV-forløb, eller ved observation af og deltagelse i en af mine kollegaers forløb. Deltagerobservation som metode kunne bidrage med at åbne feltet op og give indsigter i praksis for samarbejdet mellem PPR-psykolog og lærere i forbindelse med et PPV-forløb, som ellers kan være svært at opnå (jf. Szulevicz, 2015, p. 86). Denne forskningsmetode er på trods heraf fravalgt, da den ansås for tidskrævende, når ønsket er at få indblik i hele forløbet omkring en PPV. Yderligere forekom det udfordrende at være både deltagende og observerende, som anses det centrale ved metoden (jf. Szulevicz, 2015, p. 83), hvor jeg som forsker i mine egne forløb primært ville være deltagende og have svært ved med min rolle i praksissen at tage et skidt tilbage og observerer på afstand.

Det semistrukturerede interview er i stedet valgt som metode til indsamling af empiri i dette speciale, da denne giver mulighed for gennem lærere og PPR-psykologers erfaringer at få indblik i samarbejdet omkring en PPV og forløbet hermed. I forlængelse af ovenstående overvejelser om deltagerobservation som metode, er en af fordelene ved denne, at deltagerobservatøren gives en insider-viden om den observerede kultur som ofte er vanskeligt tilgængelig (Szulevicz, 2015, p. 86). Mine egne erfaringer med samarbejdet fra mit arbejde hos PPR kan dog anses at give denne insider-viden og opfattes som en styrke i forhold til at stille de rigtige spørgsmål i et interview. Modsat kan denne insider-viden også anskues at være en bias, hvilket er et aspekt, der vil blive udfoldet i afsnit 2.2.4 *Forforståelse*.

I forhold til interviewform er valgt faldet på det semistrukturerede interview på grund af et ønske om at kunne fastholde et fokus ved hjælp af en udformet interviewguide, men samtidig have rum til at udforske det sagte gennem opfølgende spørgsmål. Det semistrukturerede interview giver en fleksibilitet, hvilket bevirker, at man kan blive bekendte med nye temaer af betydning i forhold til ens emne (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, p. 177f; p. 185).

2.2.1 Informanter

Med formålet at få indblik i samarbejdet mellem PPR-psykolog og lærer i et PPV-forløb ville det være foretrukket at få begge parter perspektiv på dette. Det er dog valgt i dette speciale alene at undersøge lærerens erfaringer med samarbejdet, da det fremfor at have et interview med henholdsvis en lærer og en PPR-psykolog, er prioriteret at få et mere omfattende indblik fra to forskellige læreres erfaringer. Dette valg er også taget på baggrund af min egen dog begrænset erfaring i rollen som ”PPR-psykolog” i samarbejdet, hvormed mine erfaringer menes at kunne repræsentere et perspektiv fra en PPR-psykolog, og at dette har lagt grunden for udformningen af specialet (jf. afsnit 1. *Indledning*). I forlængelse heraf kunne det være interessant som efterfølger af dette speciale at undersøge andre PPR-psykologers erfaringer med PPV-forløbet og samarbejdet med læreren.

Informanter er søgt blandt lærere fra Jammerbugt kommune, da specialets forståelse af forløbet omkring en PPV ville kunne forventes at være sammenfaldende med informanternes forståelser. Med hjælp fra lederen af PPR, er der, via en mail (se Bilag 1) sendt ud til kommunens skoleledere, søgt lærere der kunne have interesse for at deltage i et interview. Der er specifikt søgt efter lærere, der har indgået i et eller flere forløb om en PPV, og yderligere er det præciseret, at læreren gerne måtte have tanker og refleksion om brugen af PPV-forløb i deres faglige arbejde. Disse kriterier er sat med det formål, at specialets informanter vil have kendskab til specialets emne, samt at de lærere, der melder sig, har en interesse for emnet. Hermed er forhåbningen, at deres interesse og refleksion om emnet vil udmunde i en relevant og informationsrig empiri.

Yderligere er der i forhold til informanter fravalgt lærere fra specialområdet og kun valgt lærere fra almene skoler, da en PPV opfattes at have forskelligt formål og brug i henholdsvis den almene skole og specialskolerne. Elever med gang i specialklasse eller specialskole er som udgangspunkt vistret til et sådan tilbud på baggrund af et PPV-forløb (jf. Nielsen, 2014, pp. 27-29). Lærere fra specialområdet har herved kendskab til den skriftlige pædagogisk psykologisk vurdering – PPV’en, men de har ikke indgået i PPV-forløbet og samarbejdet med en PPR-psykolog herom. Der kan derimod muligvis antages at være et samarbejde om PPV’en efter barnets visitering til specialtilbud, som kan danne grundlag for special-lærernes første kendskab til en elev, men dette samarbejde vil ikke være fokus for specialet. Yderligere er PPV’er,

der udarbejdes i forhold til elever, som allerede har skolegang i specialklasse eller specialskole, med udgangspunkt årlige revurderinger af elevens behov for specialpædagogisk bistand (Nielsen, 2014, p. 32), hvor efter min egen erfaring fra PPR en PPV kan tage anden form og ligeledes et andet medfølgende forløb.

Processen med at finde lærere med interesse for at deltage i et interview viste sig at være mere udfordrende end forventet på trods af en relativ omfattende pulje af mulige informanter, og dette kan muligvis relateres til måden, hvorpå informanterne er søgt, nemlig gennem skolelederne. I retrospekt kunne det overvejes om det ville have været mere effektivt at spørge lærerne direkte og undlade skolelederen som mellemlid. Det kan yderligere overvejes om udfordringerne med rekruttering af informanter vil have indvirkning på den empiri, der opnås fra specialets informanter. Fordi jeg har været nødsaget til proaktivt at opsøge informanter og foreslå deltagelse i mine interviews, har specialets informanter nødvendigvis ikke den eftersøgte særlige interesse for emnet, der som beskrevet tidligere i afsnittet antages at ville styrke det empiriske materiale.

Som medfølger af udfordringerne, er informanterne til dette speciale, i stedet for at være to lærere som eftersøgt, blevet henholdsvis en lærer og en skolepædagog fra to forskellige almene folkeskoler. En kort præsentation af specialets to informanter vil blive udfoldet i forbindelse med specialets analyse i afsnit 3.1 *Præsentation af informanter*. At informanterne har forskellig uddannelsesbaggrund samt forskellige arbejdsopgaver (se afsnit 3.1 *Præsentation af informanter* for uddybning) er valgt ikke at være et fokus i dette speciale, og begge informanter vil indgå under betegnelsen ”lærer” i det følgende. Det kan formodes, at informanternes forskellighed i uddannelse og arbejdsopgaver har en betydning for deres indgåelse i samarbejdet omkring et PPV-forløb, hvilket kunne være interessant at diskutere i en anden sammenhæng.

2.2.2 Eliteinterview

I lyset af, at der i dette speciale interviewes fagpersoner, kan interviewet anses at have en form af det Kvale og Brinkmann (2015, p. 201f) betegner et *eliteinterview*. Læreren kan ses som en ekspert i det samarbejde, de selv indgår i med PPR-psykologen, hvorfor det asymmetriske magtforhold, der sædvanligvis er tilstede i en

interviewsituation, er mere eller mindre udjævnet (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, p. 55; p. 201).

I relation hertil skal min ansættelse ved PPR og til tider rolle i samarbejdet med lærere omkring et PPV-forløb overvejes som en mulig indvirkning på forholdet mellem interviewer og informant. Ud fra en forståelse af gruppetilhørsforhold og -solidaritet (jf. Graakjær, 2013) kan det overvejes om det, at jeg i min rolle som interviewer samtidig kan opfattes at have et tilhørsforhold til PPR og PPR-psykologerne og forventeligt en loyalitet til dem, vil få en betydning for interviewsituationen eksempelvis i forhold til informanternes åbenhed omkring deres samarbejde med en PPR-psykolog, som også er min kollega. Det har ikke været muligt eller ønskeligt at adskille mig fra mit tilhørsforhold til PPR for at kunne modarbejde ovenstående overvejelser. Derfor er lærere, som jeg gennem min ansættelse hos PPR har kendskab til eller har haft et samarbejde med omkring en PPV, fravalgt som mulige informanter for dette speciale. Hermed er forsøgt undgået, at en lærer bliver sat i en ubekvem situation, hvor de må omtale deres erfaring fra et samarbejde med mig i rollen som PPR-psykolog. Dette forbehold i valg af informanter forventes dog ikke at have elimineret alle mulige indvirkninger af mit tilhørsforhold til PPR for interviewsituationen, da relationen fortsat er kendt af informanterne, hvorfor der i afsnit 4.3.1 *Interviewer samt PPR-ansat* vil blive reflekteret over, hvordan denne relation har spillet ind på den opnået viden i dette speciale.

I forlængelse af ovenstående overvejelser om min relation med PPR Jammerbugt er jeg også opmærksom på vigtigheden af fortrolighed og anonymisering (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, p. 117f). Der er i dette speciale valgt at anonymisere informanterne både ift. navn og arbejdsplads, da det findes nødvendigt at sikre, at udtalelser ikke kan spores tilbage til informanterne. Dette forbehold anses både at beskytte informanterne mod at blive genkendt samt bidrager til at modarbejde ovenstående overvejelser om betydning af gruppetilhørsforhold til psykolog-gruppen i PPR, da de omtalte PPR-psykologer ikke ville kunne tilknytte udtalelser tilbage til informanterne. Dermed gives informanterne bedre grundlag for at være oprigtige og åbne omkring deres samarbejde med PPR-psykologer på trods af min kollegiale relation til disse.

Et yderligere aspekt af et eliteinterview er, at denne type interview kræver et særligt forarbejde af intervieweren, således at man er velformeret om emnet og behersker fagsproget (jf. Kvale og Brinkmann, 2015, p. 201f). Min personlige erfaring og

praksiskendskab fra at arbejde hos PPR med PPV-forløb og i samarbejde med lærere herom kan i denne sammenhæng anses som en styrke i forhold til at gøre mig velinformeret, og desuden er der søgt yderligere viden gennem litteratur på emnet (jf. afsnit 1.2 *Eksisterende litteratur*). Begge kilder til viden har givet inspiration til specialets interviewguide, som vil blive udfoldet i det efterfølgende afsnit.

2.2.3 Interviewguide

Specialets interviewguide (se Bilag 3) bruges som et værktøj til mere eller mindre at strukturere interviewforløbet ud fra (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, p. 185). Interviewguiden er opbygget indledningsvist med en introduktion af hvem jeg er, en præsentation af specialet og min interesse bag samt formålet med interviewet. Efterfølgende sættes rammerne for interviewet, både ift. tid og struktur. Efter en præsentation af mig selv, emnet og rammerne indhentes, som supplement til underskrevet samtykkeerklæring (se Bilag 2 for skabelon af samtykkeerklæring), et mundtligt informeret samtykke fra informanten, hvorefter informanten desuden gøres opmærksom på, at deltagelsen er frivillig, og dermed har informanten ret til at trække sit samtykke tilbage på et hvilket som helst tidspunkt i processen (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, p. 116f). I denne sammenhæng indhentes ligeledes samtykke til, at interviewet må optages på lydoptager. Det fremhæves desuden over for informanten, at alle udsagn vil blive anonymiseret som et yderligere tiltag i henhold til at sikre fortroligheden (jf. afsnit 2.2.2 *Eliteinterview*).

Indledningsvist i selve interviewet er der spurgt ind til informantens erfaring med PPV'er med formålet at afklare deres erfaring med emnet. Efterfølgende er interviewet struktureret efter de fire overordnet dele af et PPV-forløb (jf. afsnit 1.1.1 *Begrebsafklaring*) – henholdsvis 1) *Udgangspunktet for en pædagogisk psykologisk vurdering*, 2) *Udarbejdelsen af en pædagogisk psykologisk vurdering*, 3) *Tilbagemelding på pædagogisk psykologisk vurdering* og 4) *Opfølgning på en pædagogisk psykologisk vurdering*. De formulerede spørgsmål under hver del, der fremgår af specialets interviewguide, er udformet på baggrund af egen erfaring og viden fra PPV-forløb samt tidligere præsenteret litteratur om emnet (jf. afsnit 1.2 *Eksisterende litteratur*). Afslutningsvist i interviewet gives en debriefing, hvor informanten tilbydes muligheden for at få indblik i, hvad deres deltagelse har medført til, ved at få tilsendt et kort resume af specialets fund efter færdiggørelse af specialet.

2.2.4 Forforståelse

Som det fremgår af specialets indledende afsnit (jf. afsnit 1 *indledning* herunder afsnit 1.1 *Præcisering og afgrænsning af specialet* og afsnit 1.1.1 *Begrebsafklaring*) samt afsnit 1.2 *Eksisterende litteratur* har jeg tilegnet mig en viden om PPV'en som et redskab brugt af PPR-psykologer i samarbejdet med lærere. Denne viden har været grundlag for opnåelsen af en forforståelse, som er væsentlig at være bevidst om, da denne kan påvirke mine handlinger som interviewer (jf. Feilberg, 2014, p. 150f). Endvidere har min praksiserfaring fra PPR ligeledes bidraget til denne forforståelse. På ene side har den viden, der er opnået inden for emnet, været et nødvendigt led i et eliteinterview (jf. afsnit 2.2.2 *Eliteinterview*) samt har denne viden skærpet min interviewguide og efterfølgende interviews, hermed kan den anses som en styrke. Men på den anden side kan der være risiko for, at jeg er blevet biased af selvsamme (jf. Langdrigde, 2007, p. 42). Grundet en bekymring for, at min forforståelse vil styre mine interviews og medføre empiri, der alene be- eller afkræfter mine forståelser, er der gennem fokus på informanternes erfaringer med emnet forsøgt at modarbejde dette. Der bestræbes på at lade informanternes oplevelser og erfaringer styre interviewet for at undgå, at min forforståelse kommer til at påvirke informationen, de giver.

2.2.5 Transskription

Begge interviews er optaget og efterfølgende transskriberet til videre brug (se Bilag 4 og 5). Der anvendes i transskriptionen det, der betegnes en semantisk tilgang (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 84), hvor fokus alene vil være på, hvad der bliver sagt, og ikke hvordan ting bliver sagt, da formålet med interviewene ikke er en sproglig analyse. Det er derfor valgt, at alle fyldord, pauser mm. kun gengives i transskriptionen, hvis dette har betydning for selve meningen af informantens udtalelser. Den anvendte kodning fremgår indledningsvist i transskriptionerne.

Ovenstående metodeafsnit har fokuseret på overordnede og specifikke overvejelser ift. den konkrete dataindsamling. Det følgende afsnit vil præsentere den analytiske metode som er blevet anvendt til at belyse og analysere det empiriske data.

2.3 Analysemetode

Analysemetoden valgt i dette speciale er inspireret af tematisk analyse, da denne metode kan anvendes til at identificere, analysere og rapportere mønstre i et datasæt (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 79), hvilket anses som ideelt i forbindelse med at bearbejde det indsamlede empiri. Denne analysemetode er yderligere valgt, da den kan anses hovedsageligt uafhængig af teori og epistemologi (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 78), og dermed anses forenelig med specialets videnskabsteoretiske ståsted; Socialkonstruktivistisk (jf. afsnit 2.1 *Videnskabsteoretisk ståsted*).

Specialets analyse vil være drevet af empiri, hvormed temaer i datasættet identificeres ud fra en induktiv tilgang, og er tæt koblet til selve data. Temaerne for analysen er derfor ikke styret af teoretiske perspektiver i forhold til emnet, og dermed er det en kodningsproces, hvor data ikke forsøges at passe ind i en eksisterende ramme. I forlængelse heraf skal det dog fremhæves at data ikke kan kodes fuldstændig frit fra teoretisk interesse, eksempelvis problemformuleringen for specialet og opnået viden om emnet (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 83f). Yderligere er valgt, at analysen har en semantisk tilgang, hvor temaerne er identificerede på et eksplicit niveau, hvilket betyder, at der alene kigges på, hvad informanten har sagt. Der er forsøgt progression fra beskrivelse, hvor data blot er blevet organiseret til at vise et mønster og opsummeret, til fortolkning, hvor mønstrene eller temaerne er forsøgt forstået ud fra psykologiske teorier (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 84). Endvidere er temaer i analysen ikke valgt ud fra, hvor ofte det forekommer i det empiriske data, men mere ud fra et det fanger noget der anses vigtigt i relation til specialets problemformulering (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 82). Ovenstående valg kan forventes at præge den tematiske proces (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 87), som vil blive udfoldet i det følgende.

Tematisk analyse består ifølge Braun og Clarkes (2006) af seks faser, der har inspireret til dette specialets analyse proces for at sikre en systematisk gennemgang af den indsamlede empiri og dermed imødegå egen forforståelse. Derudover bidrager processen til gennemsigtighed af analysen. De seks faser skal forstås som retningslinjer, der er anvendt fleksibelt og tilpasset til forskningsspørgsmålet og data, det vil sige at analyse ikke nødvendigvis skal forstås som en lineær proces fra en fase til en anden, men der bevæges mellem faserne frem og tilbage efter behov (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 86).

I den **første fase** er de transskriberede interviews, som udgør dette specialets datasæt, nærlæst gentagende gange for at skabe et dybdegående kendskab til informationen heri, samt er der påbegyndt overvejelser om eksisterende mønstre i datasættet (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 87). I analysens **anden fase** er der skrevet deskriptive noter til de linjer i transskriptionen, som vurderes at belyse relevant indhold i forhold til informanternes PPV-forløb og samarbejdet med PPR-psykologen herom. Dette er udmundet i en indledende kodning, hvor formålet er at udarbejde nogle foreløbige temaer, som bruges videre i processen. I **fase tre** er kodningerne analyseret ved at forskellige koder kombineres til overordnet foreløbige temaer og undertemaer (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 89f). I den **fjerde fase** er de eksisterende temaer sammenlignet med data for at sikre overensstemmelse mellem de udarbejdede temaer og de oprindelige data. Temaer, der ikke fungerede som først antaget, er tilpasset, genskabt eller slettet (jf. Braun & Clarke, 2006, p. 91). I den **femte fase** er analysens endelige temaer defineret og navngivet. Specialets analyse har ført til fire temaer; 1) *Positionering*, 2) *Sammenfletning af viden*, 3) *Tillid* og 4) *En ramme for samarbejdet*. I **sjette fase** er der fundet citater, som understøtter den tematiske analyses fire temaer. Endvidere som følge af, at dette specialets analyse har været empiridrevet er de præsenterede temaer efterfølgende forsøgt forstået ud fra følgende udvalgte psykologiske teorier og forståelser; *Positionerings teori*, Nissens forståelse af sammenfletning af viden samt teori om tillid i relation til læring, hvilket vil fremgå af følgende analyse afsnit.

3. Analyse

I dette afsnit præsenteres og analyseres specialets empiriske data, som er indsamlet gennem to semistrukturerede interviews. Analysen vil belyse de fire temaer, der er nævnt ovenfor. Præsentationen af analysen i dette speciale vil være inspireret af, hvad Stein Kvale (2005, p. 8f) kalder de tre tolkningsniveauer, henholdsvis selvforståelse, common sense og teori, hvorfor hvert tema i følgende analyse som udgangspunkt indledningsvist vil belyse, hvad informanterne oplever og udtaler, hvilket vil blive kombineret med en bredere forståelsesramme ved inddragelse af mere almen viden, der kan udvide og berige et udsagn, og slutligt inddrages en teoretisk ramme for tolkning. Analysens opdeling i fire temaer skal anses som en simplificeret måde at præsenterer et komplekst fænomen som samarbejdet mellem læreren og PPR-

psykologen. Dette for at give en overskuelig og dybdegående gennemgang af hvert tema, men som det vil fremgå af analysen, relaterer temaerne sig til hinanden.

Forinden analysens første tema udfoldes vil der gives en kort præsentation af specialets to informanter.

3.1 Præsentation af informanter

Specialets informanter; Lone og Rasmus er som allerede beskrevet begge ansatte i hver deres almene folkeskole i Jammerbugt kommune - henholdsvis som lærer og skolepædagog. Lone er uddannet lærer siden 2009 og er ansat på syvende år på hendes nuværende skole, hvor hun underviser elever, der går på mellemtrinnet. Lone har i sin tid som lærer haft en del elever, som har været tilknyttet PPR og fået lavet en PPV. Rasmus er ansat skolepædagog på sin nuværende skoler og har været dette de sidste 4 år, hvor hans arbejdsopgave bl.a. er at have kontakt med de børn ”i vanskeligheder” (Bilag 5, l. 22), og bidrage i de klasser op til 6. klassetrin, hvor der er behov ”for lidt ekstra” (Bilag 5, l. 30). Rasmus har som skolepædagog et tæt samarbejde med PPR, og har haft som han selv beskriver det ”rigtig rigtig mange” (Bilag 5, l. 15) PPV-forløb.

3.2 Positionering

Nærværende afsnit vil præsentere specialets første tema. Fra specialets empiriske materiale udledes en diskussion om, hvem der i samarbejdet omkring et PPV-forløb, ”ved bedst” af læreren og PPR-psykologen, da der fremstår at være modstridende udsagn i informanternes beskrivelser. Dette tema vil blive præsenteret og analysen heraf vil være inspireret af Positionerings teori.

3.2.1 PPR-psykologen ”ved bedst”

Ud fra informanternes udtalelser fremstår PPR-psykologen, som ”den der ved bedst” - personen, der kan identificere problemet og ved hvad der skal gøres for at løse det. Flere aspekter af PPV-forløbet afspejler dette, og disse udfoldes i det følgende.

På baggrund af både Lone og Rasmus’ erfaringer indgår læreren i begrænset omfang i PPV-forløbet, eksempelvis beskriver Lone i forhold til at være en del af forløbet, at ”Det er man jo i princippet ikke, fordi man søger om det, og så bliver det ud-

ført, uden man egentlig er involveret i det (...) Og så bliver man indkaldt sammen med forældrene, og får den overleveret på den måde” (Bilag 4, l. 37-44). Ud fra Lones erfaring anmoder hun om en PPV, og efterfølgende indgår hun ikke yderligere i forløbet, før PPV’en er færdig og bliver overleveret af PPR-psykologen. Rasmus udfolder en sammenlignelig beskrivelse af hans inddragelse i PPV-forløbet:

C: Oplever du så, at du godt kan være inddraget i forløbet? Eller oplever du mest, at du kommer med din beskrivelse, du laver anmodningen, og så er du med igen til en tilbagemelding?

R: Ja det er typisk den. Altså jeg laver anmodning, jeg beskriver problematikkerne, (...) Når hun [PPR-psykologen] så laver den [PPV’en], så kan der være forskellige måder hun gør det på ved at trække dem ud og snakke med dem heroppe. Det er jo ikke noget jeg deltager i (...). (Bilag 5, l. 465-482)

Fra Rasmus’ udtalelse har han til opgave at udfylde den officielle anmodning om PPV, hvor han beskriver problematikkerne med barnet, og efterfølgende går PPR-psykologen i gang med sin del, som Rasmus ikke er deltagende i. Lone og Rasmus giver således udtryk for en fremgangsmåde, hvor læreren får præsenteret sin problematik for PPR-psykologen i det indledende samarbejde, og herefter overgives opgaven til PPR-psykologen, der som del af forløbet indsamler viden om barnet gennem forskellige midler eksempelvis observation og testning, og efterfølgende præsenterer forståelsen af problematikken og mulige løsninger for læreren og forældrene til et tilbagemøde. Størstedelen af opgaven kan heraf forstås at være pålagt psykologen i PPV-forløbet.

I forlængelse heraf anses lærerens tilgang til tilbagemødet at understøtte opfattelsen af, at PPR-psykologen ”ved bedst”, dette ud fra begge informanternes beskrivelser af deres rolle i denne del af PPV-forløbet. Lone fremhæver eksempelvis:

L: Min rolle er nok mere den lyttende, i det her tilfælde, og så sidder jeg selv og skriver ned. (...) Og så spørger de jo typisk ind, altså psykologen siger typisk ”er det noget i kan relatere jer til, det den viser?”. Og så snakker vi jo lidt om det, og så spørger hun også forældrene ”om det er

noget i kan relatere jer til der hjemme?”. Så jeg synes jo min rolle, det er egentlig og være lyttende, og så indgå i en dialog, når der ligesom bliver opfordret til det. (Bilag 4, l. 1283-1292)

Ud fra Lones udtalelse forholder hun sig lyttende til tilbagemeldingsmødet og noterer sig, hvad PPR-psykologen fortæller, og alene hvis PPR-psykologen opfordrer til det, indgår Lone i dialog. Rasmus præsenterer ligeledes, at han til tilbagemeldingsmøder vælger at være lyttende, og give plads til, at PPR-psykologen kan viderebringe informationen, som Rasmus efterfølgende kan tage i brug i hans arbejde:

R: Jamen på de der møder så bliver det jo meget psykologen der er på, så tier jeg lidt stille. (...) På de her hvor forældrene sidder med, så tænker jeg, at det er [navn på PPR-psykolog] der fortæller, og så ved forældrene, at jeg lytter, og jeg ved forældrene lytter. Og så kan jeg bagefter når jeg har forældresamarbejde jo henvise til det [navn på PPR-psykolog] sagde på det møde. Så der tænker jeg, at det er vigtigt, at PPR har en stor plads, og det synes jeg også, at de får. (Bilag 5, l. 693-704)

Begge eksempler giver udtryk for, at læreren forholder sig lyttende til PPR-psykologen og tager til sig den information, der gives. Dermed kan det forstås, at psykologen sidder med den ”sande” viden om problematikken og løsningen herpå, som læreren alene skal være lyttende på og tage med videre i deres arbejde med barnet.

Forståelsen af at psykologen anses at ”vide bedst” og pålægges opgaven med at løse lærerens problematik kan yderligere understøttes af informanternes brug af en PPV, hvor Rasmus bl.a. udtaler: ”det vi sådan har brugt det til, det er jo egentlig og få nogle redskaber til de børn, der kunne have nogle vanskeligheder. Og få deres, altså psykologens øjne på, hvad er det vi kunne gøre som kunne være godt” (Bilag 5, l. 50-54). Rasmus præsenterer hermed, at ud af et PPV-forløb får han af psykologen redskaber samt information om, hvad han selv eller lærerene skal gøre i forhold til et barn. I forlængelse heraf fremhæver Lone i relation til hendes anvendelse af en PPV, at hun fokuserer og husker på den sektion af PPV’en, der giver information om, hvad skolen kan gøre:

L: Nej jeg går ikke altid tilbage og kigger, fordi typisk er der sådan 4 eller 5 punkter. Altså der er jo ligesom det punkt der er ved, hvad skolen kan gøre, og det kan man typisk godt huske, fordi det er ikke så omfattende, altså de ideer man kan gøre. (Bilag 4, l. 1201-1205)

Både Lone og Rasmus giver her udtryk for, at deres brug af PPV-forløbet er centreret omkring de redskaber, også forstået som praksisforslag, som PPR-psykologen bidrager med. Der fremstår således ud fra deres udtalelser at være en forventning til, at psykologen ved bedst om, hvad de skal gå ud og gøre i deres professionelle virke, og gennem et PPV-forløb præsenterer dette for dem. Denne forståelse understøttes yderligere af, at ifølge Lone er det begrænset, hvor mange lærere der læser en PPV i sin fulde længde: ”Sådan helt ærligt så er vi måske 10% af lærerne, der faktisk læser den. Jeg tror virkelig ikke at ret mange læser den” (Bilag 4, l. 1215-1217). Dette kan give opfattelsen af, at læreren går direkte til praksisforslagene i PPV’en eller huske på dem fra tilbagemødet, fordi det er her de forventer, at psykologen har givet dem løsningen på deres problematik.

Ovenstående aspekter fra specialets empiri giver forståelsen af, at samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen i et PPV-forløb er centreret omkring, at psykologen ”ved bedst” om, hvad læreren og skolen skal gøre i forhold til et barn i vanskeligheder, hvorfor opgaven gives over til psykologen, og læreren læner sig tilbage, lyttende og tager imod den viden og løsning som psykologen præsenterer for dem. Men der udledes også fra informanternes udtalelser, en modstridende opfattelse, hvor læreren fremstår at ”vide bedst” - at have en viden om barnet og udfordringerne hermed, som PPR-psykologen ikke har. Flere elementer fra interviewene afspejler dette, og disse udfoldes i det følgende.

3.2.2 Læreren ”ved bedst”

Lone beskriver oplevelsen af et PPV-forløb, hvor psykologen ifølge hende får en misvisende forståelse af barnet fra de observationer og undersøgelser, der udføres i forbindelse med forløbet:

L: Og så er han ekstrem eksemplarisk. Og jeg siger til hende, at det er et misvisende billede det her. (...) Hun har ikke nået andet end at træde ud

af dørtærsklen, der fløj han rundt og stod på bordene, råbt og skreg. (...) Men det ser hun ikke, og jeg synes ikke rigtig hun hørte efter, da jeg fortalte, at det er et misvisende billede. Og jeg ved, at der er flere af mine kollegaer der faktisk (...) var henne og sige til hende, at han er helt skør, og de døjer med ham i alle timerne, og at det var helt ekstremt, at han sidder så stille og sådan noget. Alligevel retter hun sig fuldstændig efter, hvad hun ser på en time (...) Og så føler jeg bare, at samarbejdet siger [klapper hænderne sammen], fordi der er overhovedet ikke hørt efter, og hun kan jo se, at der har været ballade med ham altid. At hun så har ham i en halv time som observation og så i to timer i en test, og så er det et helt andet billede af ham, hun så sidder og udleverer til forældrene. (Bilag 4, l. 171-200)

Ud fra Lones erfaring fra omtalte PPV-forløb fremstår PPR-psykologen ikke at høre og tage højde for den viden Lone har om barnet, og i stedet bygger psykologen sin forståelse alene på egen oplevelse af barnet. Og som følge af at psykologen præsenterer en modstående forståelse af barnet end Lones, opleves samarbejdet mellem de to at falde sammen, og psykologen fremstår til ikke længere at ”vide bedst”, hvordan barnet og problematikken skal forstås. I relation hertil tager Rasmus også forbehold for den viden PPR-psykologen fremlægger i en PPV:

R: Og jeg tænker også at man skal passe på med at stirre sig blind på en PPV, fordi der kan også være andre redskaber. Altså i er ude og møde barnet et par gange, og vi står med barnet hver eneste dag, og vi kan ikke beskrive det hele i anmodningen, og i kan ikke beskrive det hele i en PPV tænker jeg (...). (Bilag 5, l. 608-613)

Rasmus’ fremhæver, at den viden og særligt de redskaber psykologen videregiver i en PPV ikke nødvendigvis er de eneste og bedste, bl.a. fordi psykologen anses ikke at have et fuldentd billede af barnet. Både Lone og Rasmus anses at give udtryk for, at psykologen er begrænset til et øjebliksbillede af barnet gennem PPV-forløbet, mens læreren i modsætning har daglig gang med barnet og udfordringerne hermed, hvormed psykologen ikke længere fremstår som den ”bedst vidende” til sammenligning med lærerens viden om barnet.

Fra specialets empiri udledes der yderligere, at læreren undervejs i PPV-forløbet fortsat arbejder med barnet, mens en PPV udarbejdes. Som Ramus beskriver prøver lærerne tiltag af i forhold til barnet, mens de afventer en PPV:

R: Altså vi har stået i de situationer ”argh hvad så nu, hvad skal vi gøre nu”, og så har vi kigget på hinanden og så vi skal jo gøre det vi gør. Og som vi gør rigtig godt. Og så må vi jo se når PPV’en kommer, om der er noget vi skal gøre yderligere. Og der kan godt gå noget tid ved vi, så det må vi kunne være i, de udfordringer der. Men jeg synes jo også i den periode er vi gode til at prøve nogle ting af. (Bilag 5, l. 599-605)

Det fremgår af Rasmus’ udtalelse, at der, efter et PPV-forløb starter op, kan være tvivl om lærerens næste skridt i forhold til barnet, hvilket kan relateres til lærernes sparsomme inddragelse i PPV-forløbet, som tidligere er beskrevet (jf. afsnit 3.2.1 *PPR-psykologen ”ved bedst”*). Lærerens begrænsede involvering kan således på den ene side forstås som, at de overgiver opgaven til PPR-psykologen, men ud fra Rasmus’ beskrivelse kan det også opfattes, at læreren må være afventende i PPV-forløbet. På trods heraf tages der initiativ til at afprøve ting, hvilket ligeledes beskrives af Lone:

L: (...) jeg synes der mangler den her opfølgende samtale mellem mig og psykologen, 5-10 min., som forsamtale (...) for hvis der skal ændres lidt i den [PPV’en], og hvis der lige skal skrives nogle tiltag i. Og det kan jo sagtens være, for tit går der jo hundrede år fra at man har indstillet eleven, til at PPV’en er færdigudarbejdet. Der kan typisk godt gå halvandet måned, måske mere. Og på halvanden måned kan jeg ikke bare sætte mig tilbage og vente på, at den bliver færdig. Der er jeg jo nødt til at prøve noget af. (Bilag 4, l. 858-871)

Lone gør udtryk for, at hun ikke bare kan afvente PPV’en, hvorfor hun også prøver ting af. På baggrund af begge udtalelser kan læreren anses at opnå ny viden om barnet sideløbende med, at PPR-psykologen udarbejder PPV’en, og med øje for at læreren i begrænset grad er inddraget i forløbet under udarbejdelsen, får psykologen formodningsvist ikke indblik i denne nye viden. I forbindelse hermed udtrykker Lone i

sin udtalelse et ønske om en samtale med psykologen inden tilbagemeldingsmødet med formålet, at Lones opnået viden kan have relevans for PPR-psykologen, og medføre ændringer i PPV'en. Samlet set fremstår psykologen dermed mindre vidende end læreren, da læreren besidde en viden, som psykologen ikke har. Psykologen kan derved forstås ikke længere at have alle forudsætninger for at "vide bedst" eksempelvis i forhold til praksisforslag. Dette understøttes yderligere af Lones beskrivelser af denne samtale eller møde inden tilbagemelding på PPV'en:

L: Så jeg synes ligesom der mangler det ene møde eller en samtale. Det kan jo bare være en telefonsamtale. (...) Hvad viser den, er der noget vi lige skal snakke om inden at vi mødes med forældrene, som er misvisende, eller er der nogle tanker og ideer du har til, hvad du kan gøre for ham i klassen, som måske ligesom kunne blive tilføjet i PPV'en for eksempel.
(Bilag 4, l. 844-852)

Lone gør her udtryk for, at hun i en samtale med psykologen ville få mulighed for at komme med hendes tanker og ideer om, hvad hun kan gøre, samt få påpeget, hvis psykologens forståelse er misvisende. Læreren fremstår således at have det rigtige - ikke misvisende indtryk af barnet, samt bidrag i forhold til praksisforslag, hvilket står i kontrast til, at det, som præsenteret i ovenstående (jf. afsnit 3.2.1 *PPR-psykologen "ved bedst"*), forventes at være psykologens opgave at forstå problematikken og informerer læreren om, hvad de kan gøre. Medvidere kan Lones ønske om denne samtale med psykologen også ses som en modsigelse til hendes tidligere beskrivelse om ikke at indgå i PPV-forløbet under udarbejdelsen. Disse modstridende udtalelser kan afspejle den diskussion der opleves at fremgå af specialets empiri mellem, at PPR-psykologen på den ene side "ved bedst", hvorfor opgaven overgives, psykologen forventes at komme med løsningen, og læreren ikke behøver at blive inddraget. Men denne opfattelse ændrer sig i andre tilfælde, eksempelvis, hvis psykologens forståelse af barnet ikke stemmer overens med lærerens, hvorefter læreren fremstår at "vide bedst" ved at have den rigtige forståelse af barnet, det fuldende billede af barnet, ny viden samt egne tanker og ideer til løsningen af opgaven. I det følgende vil denne diskussion blive belyst ud fra Positionerings teori, som den er beskrevet af Rom Harré (2012).

3.2.3 PPR-psykologen positioneres som ekspert

Positionerings teori er baseret på princippet, at ikke alle involveret i en social hændelse har lige adgang til ”rights” (rettigheder) og ”duties” (pligter) for at udøve bestemte slags handlinger på *det tidspunkt* og med *de mennesker* (Harré, 2012, p. 193), hvilket overført til PPV-forløbet giver forståelsen, at PPR-psykologen og læreren indgår i denne sociale hændelse med forskellige rettigheder og pligter til at handle på en bestemt måde, også betegnet deres position (jf. Harré, 2012, p. 193). Positionen som en person besidder determineres til dels af ”the storyline”, hvilket dækker over bestemte normer og i forvejen etableret handlingsmønstre, som realiseres i den udfoldende sociale hændelse (Harré, 2012, p. 196; Matthiesen, 2015, p. 8). For samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen kan the storyline anses at være ekspert og bruger (jf. Lauvås & Lauvås, 2006, p. 55), med andre ord positioneres PPR-psykologen af læreren som eksperten, hvormed psykologen har pligt til at løse problematikken og vide, hvad læreren skal gøre i forhold hertil – pligten er hvad psykologen må gøre for læreren (jf. Harré, 2012, p. 197). I relation til at PPR-psykologen positioneres som eksperten, kan udtalelserne omhandlende tilbagemødet, hvor informanterne påtager sig en ”lyttende” position forstås som, hvad læreren kan gøre for PPR-psykologen, det vil sige psykologens rettigheder (jf. Harré, 2012, p. 197). PPR-psykologen kan anses at have ret til, at læreren giver plads og forholder sig lyttende til eksperten, og eksempelvis ikke udfordre psykologens ekspertise. I forhold til lærerens position i PPV-forløbet kan de forstås at være tildelt en afventende position, men ud fra både Lone og Rasmus’ beskrivelser kan PPV-forløbet strække sig over lang tid, hvorfor denne afventende position fremstår til at blive modarbejdet eller afvist (jf. Harré, 2012, p. 196), ved at læreren prøve tiltag af i forhold til barnet i mellemtiden.

PPR-psykologen og lærerens positioner kan forstås at fremkomme af dynamikken mellem, at psykologen anses at have evnen til at afhjælpe lærerens sårbarhed, hvorfor psykologen har pligt herfor, mens læreren har ret til at være modtager heraf (jf. Harré, 2012, p. 197). Lærerens sårbarhed kan overordnet forstås som deres behov for hjælp til at løse en problematik efter egne mislykkede forsøg på at løse det selv, hvilket Lone beskriver: ”Så vi har jo prøvet en masse ting af også inden, og når man så bliver ved med at være frustreret, så er det ligesom at man kan tage det lidt videre”

(Bilag 4, l. 311-313). PPR-psykologen som eksperten inddrages således, når læreren har forsøgt sig med tiltag i forhold til barnet uden at dette afhjælper udfordringer.

The storyline og positionerne fremlagt hidtil kan anses som gældende for de fleste PPV-forløb, men der fremgår af det empiriske materiale at være omstændigheder, der kan udfordre og opløse positionerne tildelt psykologen og læreren, eksempelvis når psykologen ikke længere opleves af læreren som eksperten. Dette indtræffer i Lones fortælling om PPV-forløbet, hvor hendes og psykologens forståelse af barnet ikke stemmer overens. Psykologen opleves i denne sociale hændelse at sige noget, der af læreren opfattes som forkert, hvormed psykologens position som ekspert undermineres. The storyline for denne sociale hændelse bryder sammen, ligesom samarbejdet, da psykologen ikke længere positioneres som eksperten, der har evnerne til at afhjælpe lærerens sårbarhed. Som følge af at psykologens position ændrer sig eller undermineres opleves lærerens tidligere lyttende position også at gå i opløsning ved, at Lone forholder sig afvisende overfor psykologens ekspertise. Ydermere fremstår læreren at sætte sig selv i ekspertpositionen ved eksempelvis at fremhæve en mere opfattende viden om barnet til sammenligning med psykologens øjebliksbillede, hvilket fremgår af både Lone og Rasmus' udtalelser, samt kan Lone anses at positionere sig som eksperten, da hun præsenterer sin forståelse af barnet som den rigtige, mens psykologens er misvisende. Ændringerne i the storyline og positionerne for læreren og PPR-psykologen kan medføre, at meningen med hvad der eksempelvis er blevet sagt og gjort blive ændret (jf. Harré, 2012, p. 196), hvilket kan bidrage til at forstå Lones modsigelse i forhold til at blive inddraget undervejs i PPV-forløbet. Når psykologen har position som ekspert, der overtager opgaven er det accepteret at læreren ikke inddrages, men denne handling får en anden mening, efter psykologen ikke længere anses som ekspert, og forstås i stedet som at psykologen ikke lytter til eller hører læreren, og derfor ønske Lone inddragelse.

Ovenstående afsnit med inspiration fra positionerings teori har belyst, hvordan samarbejdet i et PPV-forløb kan forstås at være bygget op omkring psykologen som ekspert og læreren som bruger. Denne storyline og disse positioner fremstår dog ikke at være uproblematisk, da de ikke giver mulighed for, at læreren kan bringe sin viden i spil, og i tilfælde kan udfordre psykologens ekspertise eksempelvis ved modstridende forståelser, hvilket anses at medføre positionskamp mellem læreren eller psykologen som eksperten. I lyset heraf foreslås, at der omkring PPV-forløbet bør skabes en an-

den storyline og medfølgende positioner, hvorfor det også anses relevant, at parter i forløbet har kendskab til og er opmærksomme på positionering i PPV-forløbet, da det ellers kan være svært ikke at gå ind i tildelte positioner eksempelvis som eksperten for psykologens vedkommende (jf. Harré, 2012, p. 196; Knudsen, 2012, p. 261). En alternativ tilgang til samarbejdet om et PPV-forløb vil blive udfoldet i specialets næste tema.

3.3 *Sammenfletning af viden*

I forlængelse af foregående afsnit vil dette tema præsentere, som modsvar til diskussionen om hvem der ”ved bedst” – psykologen eller læreren som eksperten, at der skal skabes mulighed for dialog mellem henholdsvis lærerens og psykologens viden, som to forskellige former for viden. Hertil vil en forståelse om sammenfletning af viden præsenteret af Dorthe Nissen (2015) blive inddraget. Dette alternativ foreslås på baggrund af specialets empiriske materiale, hvoraf der udledes, at informanterne efterspørger en anden tilgang til samarbejdet omkring PPV-forløbet.

3.3.1 Mere dialog og sparring

Fra informanternes beskrivelser udledes, at både Lone og Rasmus ønsker flere muligheder i PPV-forløbet, hvor de kan drøfte og have sparring med PPR-psykologen – faggrupper imellem. Som tidligere præsenteret fremhæver Lone, at hun mangler muligheden for at have dialog med psykologen om en PPV inden denne overleveres til forældre og skole (jf. afsnit 3.2.2 *Læreren ”ved bedst”*). Yderligere beskriver Lone en positiv erfaring med i tidligere PPV-forløb, at psykologen undervejs i forløbet tog kontakt til hende, når de var ude på skolerne: ”(...) har de så været her, så har de egentlig været gode til at hive fat i os, og sige ”så’n og så’n, indtil videre er jeg lige i gang med, er der et eller andet du kunne (...)” (Bilag 4, l. 672-676). Lone præsenterer her muligheden for, at læreren og PPR-psykologen har dialog undervejs i PPV-forløbet, hvor psykologen kan give læreren indblik i undersøgelse af barnet samt invitere til, at læreren kan komme med sine input og muligvis tage nye skridt i forhold til barnet. I forlængelse heraf fremhæver Rasmus behovet for mere sparring, som han har erfaring med fra tidligere:

R: Jeg kunne nogle gange godt ønske mig det stadigvæk. (...) Vi får jo stadigvæk nogle der udfordre, jeg også kan se udfordre mine kollegaer, hvor det er nogle gange svært for mig og sparre, altså sige ”prøv lige og gøre sådan der”. Det kan jeg mærke, der er stadig nogle gange lidt den der ”Argh nu gør jeg det på min måde” men har du tænkt sådan og sådan. Der kunne det have været godt med nogle sparringer. (Bilag 5, l. 324-333)

Rasmus giver her udtryk for et ønske om sparring med psykologen, hvilket han oplever er hjælpsomt for både ham selv og lærere i forhold til de børn, der udfordre. Rasmus beskriver i forbindelse hermed, hvordan sparring tidligere efterfulgte udarbejdelsen af en PPV, og foregik mellem PPR-psykologen og læreren: ”Hvis vi havde udarbejdet en PPV (...) at det var sådan et setup på team, hvor [PPR-psykolog] sad der og så sad vi tre, (...) og så blev det mere hverdagssituationer, vi kunne bringe ind” (Bilag 5, l. 293-298). Rasmus fremhæver således et ønske om mere sparring mellem lærergruppen og PPR-psykologen efter overlevering af en PPV, mens Lone har fokus på mere dialog med psykologen undervejs i PPV-forløbet, men begge udledes at efterspørge muligheden for vidensdeling alene mellem faggrupperne.

Både Lone og Rasmus’ efterspørgsel kan forstås som udtryk for et ønske om, at samarbejdet i et PPV-forløb skal omhandle at kombinere henholdsvis læreren og psykologens viden fremfor, at enten psykologen eller læreren besidder den rette viden og forstås som eksperten i samarbejdet, som diskuteret i foregående tema (jf. afsnit 3.2 *Positionering*). Denne diskussion, som i specialets første tema er blevet forstået ud fra positionerings teori, kan også anses at afspejle en af flere modsætningsspar, der ofte kan opstå i det pædagogisk-psykologisk arbejde, som PPR, nemlig modsætningen mellem psykologen som ekspertkonsulent eller proceskonsulent (Dahl & Tanggaard, 2013 p. 61f; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 152). Opfattelsen af PPR-psykologen som eksperten (jf. afsnit 3.2.1 *PPR-psykologen ”ved bedst”*) er sammenlignelig med forståelsen af en ekspertkonsulent, der forventes på baggrund af en viden og erfaring at tiltræde konsulentopgaven som ekspert, og fortæller, hvordan i denne sammenhæng læreren skal håndtere en given situation (jf. Dahl & Tanggaard, 2013 p. 62). Endvidere kan forståelsen af en proceskonsulent anses sammenfaldende med opfattelsen af læreren som eksperten (jf. afsnit 3.2.2 *Læreren ”ved bedst”*), hvor PPR-psykologen har den primære opgave at støtte læreren i at træde i

karakter som ekspert på sin egen praksis samt få formuleret og bevidstgjort den viden, læreren allerede har. Psykologen kan således enten være ekspertkonsulent fra en alvidende position eller proceskonsulent fra en ikke-vidende position (Nissen, 2015, p. 4).

Med udgangspunkt i ovenstående præsenteret udtalelser fra informanterne anses hverken ekspert- eller proceskonsulenten at opfylde det samarbejde mellem lærer og PPR-psykolog som efterspørges i forbindelse med et PPV-forløb, hvorfor der i dette speciale foreslås en samarbejdsform, der veksler mellem ekspert- og proceskonsultation eller opløder denne opdelingen, og omhandler at supplere i denne sammenhæng lærerens viden med psykologens faglighed (Schaarup et al., 2009, p. 351; Westmark et al., 2012, p. 104). Således vil samarbejdet handle om at psykologens ”anderledes” perspektiver fra eksempelvis observation, testning – psykologens viden om barnet mere isoleret set, skal kombineres med lærerens viden om barnet fra deres tilknytning til praksis – viden om barnet i sammenhæng (Stæhr, 2018, p. 17). En sådan samarbejdsform vil i det følgende blive præsenteret med udgangspunkt i, hvad Nissen (2015) betegner ”*sammenfletning*” af viden.

3.3.2 Et PPV-forløb med sammenfletning

Samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen kan i et PPV-forløb anskues som en ”overdragelse” af viden, hvor læreren indledningsvist i forløbet giver sin viden i form af beskrivelser af et barns adfærd til psykologen, hvorefter psykologen udarbejder en PPV og dermed overdrager viden tilbage til læreren om barnets udfordringer og råd om håndtering heraf. I stedet for denne anskuelse bør samarbejdet være en sammenfletning af viden, hvor lærerens og psykologens forskellige former for viden kombineres eller flettes sammen til gensidig berigelse (jf. Nissen, 2015, p. 6), hvilket der kunne være mulighed for med de dialoger eller sparring, som både Lone og Rasmus ønsker mere af. Med den forståelse, at viden skal sammenflettes, bliver de gode råd eksempelvis i forhold til tiltag i praksis, det anderledes og brugbare perspektiv på barnet eller ideer til en ny vej at gå ikke noget, der skal gives fra psykologen til læreren, men noget der skal udvikles i sammen mellem læreren og psykologen i en fælles proces (jf. Nissen, 2015, p. 7). Ideen om at psykologen skal levere kloge, indsigtfulde og rigtige råd skal forlades, eller sagt på en anden måde forståelsen af psykologen som eksperten skal forlades til fordel for tanken om, at psykologens vi-

den og ideer er midlertidige trædesten, der bruges til at sætte af på til det videre arbejde. Således byder PPR-psykologen ind med noget foreløbigt, hvorefter lærerens respons kan give anledning til nye midlertidige tanker hos psykologen, som der kan arbejdes videre med indtil mere brugbare veje opstår ud af samtalen (Nissen, 2015, p. 7). Denne frem og tilbage mellem psykologen og læreren kan opfattes at være, hvad Rasmus beskriver som sparring, hvor en PPV kan forstås som psykologens foreløbige indspark, hvorefter det er vigtigt at få læreren på banen igen (jf. Westmark, 2012, p. 111), hvilket eksempelvis kunne tage form af de teammøder, som Rasmus har tidligere erfaring med som en del af forløbet efter udarbejdelsen af en PPV. Ydermere i et PPV-forløb bør sammenfletningen bringes i spil fra starten af forløbet, både for at undgå at enten psykologen eller læreren falder tilbage til deres positioner ved ekspertkonsultation samt for hurtigt at få gang i opfattelsen af samskabelse. Dette kunne eksempelvis gøres ved, at PPR-psykologen bringer noget foreløbigt på banen og inddrager læreren i at udforske dette (Nissen, 2015, p. 7), hvilket kan anses at følge Lones ovenstående ønske om inddragelse og dialog undervejs i PPV-forløbet, og afspejler hendes tidligere erfaringer med PPR-psykologen, der indviede hende i undersøgelsens fund og inviterede Lone til dialog herom.

Med et samarbejde bygget op omkring sammenfletning af psykologen og lærerens viden, betyder det for PPV-forløbet bl.a., at ansvaret ikke alene skal ligge hos psykologen, hvilket særligt kan komme til at ske, når en lærer oplever frustration, afmagt og utilstrækkelighed, og derfor bare gerne ønsker at nogen tager over (Nissen, 2015, p. 7). Sådanne følelser hos læreren kan formodes at være forventeligt i samarbejdet om en PPV, da PPR-psykologen kan anses ofte først at blive inddraget, når lærerens egne forsøg har fejlet, og disse følelser dermed kan være blevet vækket. Af samme grund skal ansvaret heller ikke placeres hos læreren, der kan komme til at stå med fornemmelsen af fortsat eneansvar (Nissen, 2015, p. 8). Ejerskabet for at løse problematikken må gøres fælles gennem sammenfletningen, hvor de som partnere går på udforskning og ideudvikling med hver deres viden til rådighed. I relation til positionering fra foregående tema, bør der understøttes samarbejdende positioner eksempelvis ved brug af spørgsmål og udsagn der positionerer læreren og psykologen som et 'vi' og 'sammen' (Nissen, 2015, p. 8).

Sammenfletning af viden betyder yderligere for samarbejdet i et PPV-forløb, at PPR-psykologen og læreren i en fælles proces udvikler brugbare råd i modsætning til, at psykologen præsenterer en række praksisforslag, der er mindre eller mere

brugbare for læreren. Gennem en sammenfletning af psykologen og lærerens forskellig viden kan der arbejdes hen imod ideer, som er skræddersyet til lærerens konkrete situation, samt arbejdes med omsætning af praksisforslag til den konkrete praksis (Nissen, 2015, p. 6; p. 12) Dette forstås at være en nødvendighed for et produktivt PPV-forløb, da den psykolog faglige viden fra PPR-psykologen samt PPV'en kan menes først at blive hjælpsom for læreren, når den gøres kontekstualiseret i forhold til lærerens virkelighed, hvilket bl.a. kan kræve, at psykologen er tæt på lærerens hverdag, og har en dyb viden om denne (Dahl & Tanggaard, 2013 p. 67). Rasmus giver også udtryk for denne kontekstualisering i hans ovenstående beskrivelse, om hvordan de gennem sparring med PPR-psykologen kan få mulighed for at drøfte hverdagssituationer. Sammenfletning af PPR-psykologens viden og lærerens kan i denne sammenhæng forstås at muliggøre denne konkretisering, da psykologen alene kan anses ikke at have et tilstrækkeligt grundlag for at kunne skræddersy råd til lærerens situation og hverdag. Dette bl.a. fordi psykologen som udefra kommende ikke selv kender til situationen, og kun får præsenteret en del af de tanker og oplevelser, der er af situationen fra lærerene (Westmark, 2012, p. 106), ligesom det også fremhæves af Lone og Rasmus (jf. afsnit 3.2.2 *Læreren "ved bedst"*). Hermed kan det være vanskeligt for psykologen alene på baggrund af egen viden at komme med råd og ideer til lærerens konkrete situation, hvilket Lone også giver et eksempel på:

L: Nu havde jeg ham her der var simpelthen så svag sidste år, hvor psykologen siger til mig, at han skal have alt i billeder. Men altså det kan jo ikke lade sig gøre. Så skal jeg jo stå nede ved den kopimaskine og laminere 24 timer i døgnet for, at han overhovedet kan følge med i undervisningen. (...) Jeg ved ikke hvornår jeg skal få tid til det, hvornår skal jeg så planlægge min undervisning og så videre, og så videre. (Bilag 4, l. 1325-1333)

Lone giver her udtryk for at PPR-psykologens praksisforslag ikke altid er realistiske i forhold til hendes mulighedsrum eksempelvis tidsmæssigt, hvilket kan afspejle, at psykologen ikke har nok indblik i Lones virkelighed, som medfører, at Lone ikke oplever praksisforslaget fra psykologen brugbart. Dette medfører, at Lone må være selektiv i de praksisforslag psykologen præsenterer, som Lone beskriver ” (...) jeg er nødt til bare at gribe nogle af dem, fordi alt det der, det kan ikke lade sig gøre (Bilag

4, l. 1310-1311). Psykologens viden og faglighed bør som nævnt derfor sammenflettes med lærerens viden og kendskab til egen hverdag og virkelighed gennem en fælles udvikling af råd eller praksisforslag (jf. Nissen, 2015, p. 6; Westmark, 2012, p. 106).

Nærværende tema har udfoldet på forståelse, at der i et PPV-forløb bør være anledning til eller mulighed for en samarbejdsform baseret på sammenfletning mellem PPR-psykologen og lærerens to forskellige former for viden, samt er der præsenteret nogle elementer af en sådan sammenfletning. I relation hertil anses det, at flere forhold i samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen kan spille ind i forhold til, at en sammenfletning af viden kan finde sted, eksempelvis tillid, hvilket vil blive udfoldet i specialets næste tema.

3.4 Tillid

Specialets tredje tema vil omhandle, hvordan tillid mellem lærer og PPR-psykolog i et PPV-forløb kommer til udtryk i informanternes udtalelser, og analysen heraf vil være inspireret af Tania Zittoun's (2014) fremlægning af *tillid* i relation til læring som vil belyse, hvordan tillid anses som en nødvendighed for, at muliggøre en sammenfletning af psykologens og lærerens viden, og hvor de to parter kan lære fra hinandens viden.

3.4.1 Tillid mellem lærer og PPR-psykolog

Lone beskriver i hendes interview et PPR-forløb, der også tidligere er inddraget i specialet (jf. afsnit 3.2.2 *Læreren "ved bedst"*), hvor Lone og PPR-psykologen har modstridende forståelse af et barn. Lone beskriver oplevelsen af ikke at blive hørt af psykologen: "jeg synes ikke rigtig hun hørte efter, da jeg fortalte, at det er et misvisende billede, der her" (Bilag 4, l. 177-179), samt fremstår det af Lones udtalelse, at psykologen får et forkerte indtryk af barnet. Lone tilføjer, hvordan hun oplever, at denne situation har en indvirkning på samarbejdet med psykologen: "Og så føler jeg bare, at samarbejdet siger [klapper hænderne sammen], fordi der er overhovedet ikke hørt efter (...)" (Bilag 4, l. 193-195). Lone føler sig ikke hørt og lyttet til, hvilket medfører at samarbejdet mellem hende og PPR-psykologen bryder sammen. Lones oplevelse i dette specifikke PPV-forløb kan være udtryk for, at hendes tillid til PPR-

psykologen er blevet påvirket, og i værste fald helt har mistet tilliden, og dette fremstår at have konsekvenser for samarbejdet, der ikke længere fungerer. At Lones tillid er blevet påvirket i det omtalte PPV-forløb kan også forstås ud fra hendes andre beskrivelser om, at opgaven og problematikken overgives til PPR-psykologen (jf. afsnit 3.2.1 *PPR- psykologen "ved bedst"*). Denne tilgang til PPR-forløbet kan forstås at afspejle, at Lone har fuld tillid til, at PPR-psykologen kan klare opgaven og løse problematikken, hvilket efter ovenstående PPV-forløb ikke længere fremstår at være gældende. At Lones tillid til psykologen er påvirket kan yderligere anses at komme til udtryk i hendes ønske om en samtale eller et møde inden et tilbagemødemøde, som tidligere er blevet præsenteret (jf. afsnit 3.2.2 *Læreren "ved bedst"*; afsnit 3.3.1 *Mere dialog og sparring*). I forhold hertil beskriver Lone yderligere, at hun ” (...) mangler bare ligesom at være klædt på inden hver gang” (Bilag 4, l. 1294). Lone kan forstås at have behov for at få indblik i, hvad PPR-psykologen vil overlevere til et tilbagemødemøde, fordi hun ikke længere har tillid til psykologen efter PPV-forløbet, hvor en forkert forståelse af barnet blev fremlagt ifølge Lone.

I modsætning til opfattelsen af tillid i Lones udtalelser, fremstår Rasmus at have et tillidsfuldt samarbejde med PPR-psykologen tilknyttet hans PPV-forløb, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i Rasmus' beskrivelse af PPR-psykologens tilstedeværelse i klasselokalet:

R: Det kan nogle gange være særligt, at hun sidder der mens man underviser, men jeg ved hvorfor hun sidder der, og igen når PPR er en så stor del af sådan en skole, som vi er, så bliver det nemmere for mig. Så er det ikke en eller anden / ”årh det er bare [navn på PPR-psykolog], det er [navn på PPR-psykolog] der sidder der”, og hun ved, at jeg ved hvad det handler om. Og så er det fedt bagefter, når hun så har siddet der, og hun kommer med tilbagemeldingen. (Bilag 5, l. 485-493)

Rasmus fremstår at være bekvemt med PPR-psykologen, som følge af et tæt og hyppigt samarbejde med PPR, og psykologen ses ikke som en fremmed, men en velkendt person. Dette kan forstås at afspejle en tillid til psykologen, hvor der er gensidig forståelse af samarbejdet, hvilket også medvirker, at Rasmus ser positivt på, hvad samarbejdet fører med sig til et tilbagemødemøde. Oplevelsen af tillid mellem Rasmus og hans tilknyttede PPR-psykolog understøttes yderligere af, at Rasmus, modsat

Lone, ikke har et behov for at blive forberedt på psykologens vurdering inden denne overleveres ved tilbagemødet. Rasmus udtrykker, at ” (...) man skal ikke sætte ressourcer af til det. Altså jeg kan sagtens sidde der til det møde og få den overlevering” (Bilag 5, l. 678 – 680). Hermed oplever Rasmus det ikke nødvendigt at bruge ressourcer på, at han får indblik i PPV’en inden denne overleveres, og dette på trods af, at Rasmus ligeledes har erfaringer med at PPR-psykologen eller en PPV præsenterer en anden forståelse end hans:

R: Men vi kan jo godt gå og have en antagelse om, at det er dén vej vi skal gå og det er dé redskaber, og så kommer PPV’en # og så ”hold da op, så var der ikke noget, eller så var det / det giver ikke mening for os”. Så om jeg vil vide det inden eller ej, det ved jeg ikke. Det er altid sådan lidt spændende faktisk, når den kommer. Om det vi havde gættet på var den vej eller om det var noget helt andet. Og vi kan godt gætte forkert stadigvæk # (Bilag 5, l. 641-648)

Rasmus giver her udtryk for at der er en spænding ved at finde ud af om deres forståelser af udfordringer med et barn stemmer overens med psykologens, hvorfor han ikke nødvendigvis behøver at vide dette inden tilbagemødet. Rasmus’ udtalelse kan anses at være tegn en overordnet tillid til PPR-psykologen og hendes vurderinger, der går udover den enkelte PPV og medfører, at Rasmus ser sin forståelse som ”forkert”, hvis denne adskiller sig fra psykologens, modsat Lone der oplever, at det er psykologens forståelse, der er misvisende.

Der udledes fra informanternes beskrivelser forskellig tilstedeværelse af tillid i deres samarbejde med PPR-psykologen, og i det følgende vil Zittouns (2014) begreber; *interpersonel-* og *epistemisk tillid* inddrages. Zittouns tekst og begreber præsenteret heri omhandler som udgangspunkt tillidsforholdet mellem lærer og elev, og hvordan tillid spiller ind i forhold til, at eleven læring fra læreren, men vil i dette speciale blive anvendt til at belyse samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen og relevansen af tillid for deres læring fra hinanden.

3.4.2 Tillid nødvendig for læring

Ifølge Zittoun (2014, p. 128) omfatter tillid en overbevisning om, at en anden person kan betragtes som troværdig, at vedkommende besidder specifikke kompetencer, der er relevante for en konkret situation samt tilstedeværelsen af at føle sig anerkendt på en respektfuld måde af den anden person. Zittoun (2014, p.130f) bruger begrebet interpersonel tillid om denne tillid, der kan eksistere mellem to parter, og specificerer, at tilliden er gensidig– læreren må have tillid til PPR-psykologen og omvendt må psykologen også have tillid til læreren, samt må begge anerkende den anden som partner i samarbejdet. Relateres disse forståelser til ovenstående PPV-forløb beskrevet af Lone, kan hendes tro på PPR-psykologens troværdighed og kompetencer forstås at være blevet svækket af, at psykologen præsenterer en ”misvisende” forståelse af barnet og modstridende med Lones. I forlængelse heraf fremstår Lone heller ikke at føle sig anerkendt af PPR-psykologen, idet hun ikke oplever at blive hørt og lyttet til, hvilket tilsammen medfører, at Lone mister tillid til psykologen. Lones påvirkede tillid til psykologen kan forstås ikke alene at have betydning for samarbejdet i dette ene PPV-forløb, men også Lones fremtidige forløb, hvor hun kan være tilbøjelig til på baggrund af sin erfaring fortsat ikke at have tillid til PPR-psykologen (jf. Zittoun, 2014, p.130), hvilket hendes ønske om fremover i PPV-forløb at være klædt på af psykologen inden et tilbagemøde kan afspejle. Hermed kan et brud på tilliden anses at have store konsekvenser fra det kontinuerlige samarbejde, der er mellem en lærer og PPR-psykolog. I forhold til at tillid er relateret til at blive anerkendt på en respektfuld måde og som partner i samarbejdet, kan tillid forstås i PPV-forløbet også at omhandle en gensidig respekt for hver af parternes viden, hvilket yderligere kan anses at være manglende i Lones eksempel. Overordnet set kan man antage, at en lærer der søger hjælp fra en PPR-psykolog må anerkende og have respekt for denne psykologs viden, hvilket kan udledes fra Rasmus’ udtalelse:

R: Det har sgu taget en årrække at blive psykolog, og psykologen kan have rigtig mange erfaringer med børn, der har de her vanskeligheder. Så der er nok noget om det, hvis hun siger ”nu skal jeg bakke lidt i stedet for at gå to skrift frem (...). (Bilag 5, l. 532-536)

Rasmus giver her udtryk for, at den viden og erfaring som PPR-psykologen bidrager med i samarbejdet respekteres og psykologens råd anerkendes af læreren. I Lones beskrivelser fremstår denne respekt for den andens viden og part i samarbejdet dog ikke at være gensidig, da psykologen ikke opleves at lytte til eller pålægge betydning til den viden, som Lone bidrager med i forhold til barnets adfærd samt ikke anerkender hende som partner i samarbejdet, og dermed ikke fremstår med respekt for lærerens viden. Og som følge af denne manglende gensidighed går Lone også væk fra at anerkende psykologens viden ved, at hun anser forståelsen præsenteret af psykologen som misvisende.

Hidtil er præsenteret en forståelse af tillid som er sat i relation til informanternes udtalelser og samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen, men hvorfor tillid har en betydning for sammenfletning af deres forskellige former for viden skal forstås på baggrund af Zittouns (2014, p. 131f) præsentation af epistemisk tillid. I forhold til ovenstående interpersonel tillid forstås etablering af denne at være nødvendig for at nå frem til epistemisk tillid (Markova, 2017, p. 38f), der referer til den tillid, der er tilstede, når der skal erfares og opnås ny viden (Zittoun, 2014, p. 131f), hvilket anses at være det primære formål med samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen. Et PPV-forløb forstås således som en læringsituation, hvor læreren og PPR-psykologen skal lære fra hinanden, og hvor læreren gennem læringsprocessen udvider sine evner til at tænke og handle i relation til eksempelvis barnet det omhandler (jf. Zittoun, 2014, p. 126). Epistemisk tillid kan i denne sammenhæng forstås som tillid til at PPR-psykologen kan lære læreren noget - at psykologen har en brugbar viden, samt tillid til at psykologen agerer i henhold til lærerens interesse, og omvendt fra lærer til psykologen (jf. Jensen, 2018, p. 257f; Zittoun, 2014, p. 131f). Læring og tillid knyttes yderligere sammen, da det at lære fra en anden kan kræve "a leap of faith" (tillidsspring) som Zittoun (2014, p. 125) beskriver det, hvilket indbefatter, at personen, der lærer, må følge en person, der forventeligt er mere vidende eller, som der lægges op til i dette speciale, har en anden viden, som man har brug for. Ydermere må accepteres at ens tidligere viden skal sættes i parentes, og at man må beskæftige sig med det ukendte og overveje nye ideer eller måder at handle på, der skal gøres til ens egne. Dette tillidsspring anses at være gældende for både læreren og PPR-psykologen i samarbejdet, da et PPV-forløb, som udfoldet i specialets tidligere tema *4.3 Sammenfletning af viden*, bør omhandle at psykologens og lærerens viden kombineres, hvorfor de begge kan anses at være personen, der lærer. Tillid mellem lære-

ren og psykologen i et PPV-forløb forstås således at være nødvendig for at viden kan sammenflettes og udvikles, da denne tillid forstås at gøre det muligt for begge at være åben for den anden parts viden, modtagelig for at blive udfordret i deres forståelser samt tør våge sig ud i nye forståelser og ideer.

Vendes blikket tilbage til Lones omtalte PPV-forløb kan den manglende tillid til psykologen forstås at bremse læringsprocessen i deres samarbejde, da Lone står tilbage med oplevelsen af, at hende og psykologen ender med to modstridende forståelser af barnet. Som følge af, at Lone mister tilliden er hun ikke længere åben overfor psykologens viden og hendes forståelse af barnet står ikke til at kunne udfordres, så psykologens forståelse blive oplevet som forkert. Læringsprocessen opfattes yderligere udfordret af, at PPR-psykologen ikke fremstår med tillid til Lone, hvilket bl.a. ses ud fra, at psykologen ikke følger eller lytter til Lones viden og ikke sætter sin egen forståelse af barnet i parentes, som Lone udtrykker det ” (...) retter hun sig fuldstændig efter, hvad hun ser på en time” (Bilag 4, l. 187). Psykologen fremstår hermed ikke åben for en anden forståelse, hvilket yderligere understøttes af Lones opfattelse af psykologen som afvisende overfor at snakke om barnets opførelse: ” (...) vi følte egentlig lidt, at ”shit hvad kommer der ud af den her”, fordi hun var sådan meget afvisende, når man snakkede med hende om hans opførelse på trods af hans historie (Bilag 4, l. 608-611). Psykologen tager således ikke tillidsspringet som anses at være forudsætningen for læringsprocessen mellem læreren og PPR-psykologen. I ovenstående præsenteres et yderligere gensidigt forhold, hvor psykologen må være åben for en anden eller ny forståelse, hvis læreren ligeledes skal være åben for en anden forståelse, hvor manglen på denne gensidighed ud fra Lones udtalelser kan medføre, at samarbejdet bliver en kampen mellem positionerne om, hvem der ”ved bedst” (jf. afsnit 3.2 *Positionering*).

Lones PPV-forløb repræsenterer et eksempel på, hvordan en manglende tillid mellem læreren og PPR-psykologen kan bremse samarbejdet og hermed læringsprocessen, hvorimod Rasmus’ tidligere udfoldet beskrivelse afspejler, hvordan tillid kan føre til læring. Som skrevet indledningsvist i nærværende tema udledes Rasmus at have tillid til PPR-psykologen, hvilket medvirker, at Rasmus i sin udtalelse fremstår positiv og tør være åben overfor psykologens viden eksempelvis i forhold til hans undervisning. Tilliden mellem Rasmus og psykologen fremstår således at fremme samarbejdet og en læring eller videns udvikling. Yderligere anses Rasmus’ tillid til den tilknyttede PPR-psykolog også at gøre det muligt for ham at tage viden med fra

forståelser af børn, der ikke stemmer overens med hans egen. Som udfoldet i ovenstående udtalelser, har Rasmus ligesom Lone også erfaringer med, at psykologen i tilfælde præsenterer en anderledes forståelse af barnet end lærerne, men Rasmus fremstår modsat Lone til at kunne være åben for denne anderledes viden og inddrage den i hans egen forståelse, som han fortæller:

R: Hvis jeg har tænkt autismspektrumforstyrrelser, (...) og at det så er en ADHD-diagnose, jamen så kan han / fordi nogle gange så siger [navn på PPR-psykolog], hvis nu det var en autisme, så ville han ikke kunne det, han kan i mentalisering og sådan noget. ”Nå så det kan han godt”, jamen så kan jeg godt gå mere ind i det når jeg arbejder med ham og forventer at han faktisk kan det. Så er der noget andet, der gør at han ikke kan det. (Bilag 5, l. 657-666)

Når Rasmus fra psykologen bliver præsenteret for en anden forståelse af et barn, giver Rasmus' beskrivelse udtryk for, at han kan sætte denne forståelse i relation til hans egen og opnå et mere nuanceret billede af det omtalte barn, hvilket står i kontrast til Lones reaktion med, at psykologens forståelse må være forkert. Tillid til PPR-psykologen og særligt til psykologens kompetencer kan forstås at påvirke deres modtagelighed for den viden og anderledes forståelse som psykologen bidrager med. Der skal dog tilføjes hertil, at Rasmus og Lones forskellige respons også kan relatere sig til, at i Lones eksempel er psykologens forståelse modstridende med Lones, hvorimod i Rasmus' tilfælde er psykologens forståelse anderledes, men ikke direkte modsat hans egen, hvilket kan afspejle, at psykologens viden eller opfattelse ikke kan være for langt væk lærerens, hvis disse to skal kunne sammenflettes og medføre en ny forståelse (Jensen, 2017, p. 212). Yderligere fremgår det af Rasmus' udtalelse, at PPR-psykologen indgår i en argumentation for sin forståelse fremfor blot at afvise Rasmus, som fremstår at være tilfældet i Lones PPV-forløb med psykologen, der er afvisende overfor hendes viden.

I ovenstående er blevet udfoldet på, hvordan tillid mellem lærer og PPR-psykolog spiller ind i samarbejdet omkring et PPV-forløb, samt har betydning for, at de to parter kan lære fra hinanden og dermed sammenflette deres forskellig viden. Med udgangspunkt heri bør der i PPV-forløbet skabes de sociale og relationelle forhold,

hvor læreren og PPR-psykologen har tillid mellem sig, så de kan udfordre hinanden, være åbne for hinandens viden, og dermed kan skabe sammenfletning af deres to forskellige former for viden. Specialets næste tema vil belyse om tilbagemeldingsmødet skaber disse forhold.

3.5 *En ramme for samarbejdet*

Fra specialets empiri udledes et tema centreret omkring tilbagemeldingsmødet – mødet hvor PPR-psykologen, barnets lærere og forældre samles efter en PPV er udarbejdet. Informanternes erfaringer fra dette møde vil i nærværende afsnit blive udfoldet, samt sat i relation til specialets yderligere temaer med henblik på at belyse om tilbagemeldingsmødet skaber rammerne for sammenfletning af viden og tilliden nødvendig herfor.

3.5.1 Tilbagemeldingsmødet

I forhold til tilbagemeldingsmødet på en PPV udfolder Lone på deltagerene til dette møde: ”Jamen det starter jo selvfølgelig med, at forældrene er der, vi er der, både matematiklæreren og dansklæreren, hvis begge to har mulighed for at komme selvfølgelig, og skolelederen, og så psykologen.” (Bilag 4, l. 826-829). Således samles de primære parter, der har relation til barnet og dets skolegang til tilbagemeldingsmødet. Ud fra begge informanternes beskrivelser kan tilbagemeldingsmødet forstås at bruges til overlevering af en PPV fra PPR-psykologen. Lone fortæller eksempelvis i forhold til hendes erfaring med PPV-forløbet; ”Og så bliver man indkaldt sammen med forældrene, og så får man den [PPV’en] overleveret på den måde” (Bilag 4, l. 43-44). Dette formål med tilbagemeldingsmødet underbygges yderligere af Lone og Rasmus’ tilgang til mødet som de lyttende, og som Rasmus udtaler ”tier jeg lidt stille” (Bilag 5, l. 694), og giver plads til, at psykologen er på og fremlægger PPV’en for læreren og forældrene (jf. afsnit 4.2.1 *PPR-psykologen ”ved bedst”*). Men i modstrid til denne opfattelse af tilbagemeldingsmødet beskriver Lone også erfaring med dialog, som det også tidligere er fremhævet i specialet beskriver Lone i forlængelse af hendes rolle som lyttende, at hun indgår i dialog, når der af psykologen opfordres til dette (jf. afsnit 4.2.1 *PPR-psykologen ”ved bedst”*). Og Lone udfolder yderligere på sin erfaring med tilbagemeldingsmødet:

L: Og så sidder hun [PPR-psykologen] ligesom og forelægger PPV'en og hvad den viser (...) Og så lytter vi jo egentlig bare til alt det hun siger og prøver at få lidt en dialog i gang om for eksempel tiltag. Og så snakker vi lidt frem og tilbage om det, og forældrene kommer ligesom også med deres input (...) Så det er ikke bare en ren overlevering fra psykologen, og så kan man egentlig bare rejse sig op og gå igen. Der er også en dialog mellem både lærere, forældre og psykolog. Så det synes jeg egentlig fungerer fint. (Bilag 4, l. 829-840).

Lone giver her udtryk for en anden struktur på tilbagemeldingsmødet end først præsenteret som involverer dialog mellem alle deltagende parter, og hun stiller denne i kontrast til en "ren overlevering" fra psykologen.

I relation hertil præsenterer Rasmus en struktur på tilbagemeldingen af en PPV, hvor der ligeledes er dialog omkring tiltag mellem psykolog, lærere og forældre, men dette sker dog til et efterfølgende møde efter tilbagemeldingen:

R: Vi har lige siddet med en PPV, hvor vi egentlig bagefter havde en forventning om, at PPR kom ud og snakkede sammen med forældrene igen om, hvad er det skolen kan gøre, ud fra det de har fundet ud af. Men der sprang vi egentlig over det led med at PPR var med nu, og så har gjort det selv med forældrene. (Bilag 5, l. 144-150)

Rasmus fremstår således at have erfaring med et supplerende møde til tilbagemeldingsmødet, hvor der er dialog om PPV'en, men i PPV-forløbet han her beskriver, deltager PPR-psykologen ikke i dette møde, i modsætning til sædvanligt. Rasmus foreslår som følge heraf, at dialogen med forældre om tiltag kunne indgå som del af tilbagemeldingsmødet: "Hvis der kan være noget i, at psykologen er med, så tænker jeg jo på det møde, hvor hun kommer med resultatet af PPV'en, så er det der man skal tage det, hvis ikke vi skal indkalde bagefter (...)" (Bilag 5, l. 718-721). Rasmus præsenterer således et tilbagemeldingsmøde lignende Lones erfaring med kombination af overlevering og dialog.

Ovenstående udtalelser fra informanterne præsenterer forskellige opfattelser af tilbagemeldingsmødet, hvor tilstedeværelsen af dialog varierer. Men der kan på bag-

grund af en anden udtalelse fra Lone drages tvivl om denne dialog, der skulle være en del af tilbagemeldingsmødet:

C: At der er mulighed for at du ligesom kan prøve og sige ”nu anbefaler du mig det her, kunne jeg gøre det og det og det?”

L: Der sidder forældrene der jo. Så der prøver jeg ligesom ikke at stille spørgsmålstejn til hendes, fordi det synes jeg virker uprofessionelt... (...) Ja altså nu har jeg ikke lige været i den situation, hvor jeg tænker at jeg har behov for at rette på noget hun siger, ikke på den måde. Men så bliver man typisk lige tilbage, og siger ”øhm jeg har lige et spørgsmål til det der”. Og så kan man lige snakke hurtigt om det. (Bilag 4, l. 781- 796)

Spurgt ind til Lones mulighed for dialog om PPV'en med PPR-psykologen til mødet, beskriver Lone, at hun opfatter det uprofessionelt at stille spørgsmålstejn til psykologens fremlægning af en PPV, hvormed der ikke anses at være en åbenhed for dialog til dette møde. Og som Lone udfolder må spørgsmål til PPV'en stilles bagefter det officielle tilbagemeldingsmøde, hvor alene læreren og psykologen kan snakke om det. Tilbagemeldingsmødet forstås således ikke at skabe rammerne for dialog, i hvert fald ikke en ”spørgende” dialog, hvilket ud fra Lones udtalelse relateres til forældrenes tilstedeværelse. I det følgende vil der i relation til specialets tidligere temaer belyses aspekter ved tilbagemeldingsmødet som forstås at bidrage til rammer, der ikke lægger op til dialog mellem PPR-psykologen og læreren, og dermed ikke giver anledning til sammenfletning af viden.

3.5.2 Positionering og tillid til tilbagemeldingsmødet

Med udgangspunkt i ovenstående udtalelse fra Lone kan tilbagemeldingsmødet anses at være præget af en ret rigid storyline med psykologen som eksperten, der overdrager den ”sande” viden, og hvormed der til mødet ikke er rammerne for dialog. Lones svar til det stillede spørgsmål i interviewet kan forstås at afspejle dette, da hun fremstår at opfatte dialog eller et spørgsmål til PPR-psykologen eller PPV'en som at stille spørgsmålstejn til psykologens viden eller ekspertise. Hermed kan den storyline om tilbagemeldingsmødet, der fremgår af Lones udtalelse, forstås at udelukke en spør-

gende dialog eller end spørgsmål, for som Lone beskriver må disse stilles bagefter på tomandshånd

Et aspekt der fremstår at indvirke til, at tilbagemeldingsmødet ikke bliver oplagt til dialog, er tilstedeværelsen af barnets forældre, der kan forstås at spille ind i forhold til positioneringen af de deltagende parter. Som det kommer til udtryk i Lones udtalelse, forstås det uprofessionelt at stille spørgsmålstegn til psykologens fremlægning af en PPV overfor barnets forældre. Deres tilstedeværelse kan dermed forstås at begrænse muligheden for dialog eller sparring, da det fremstår nødvendigt at bibeholde PPR-psykologens position som ekspert, og dermed kan psykologens viden ikke udfordres, eller læreren kan ikke stille sig kritisk overfor psykologens vurdering. Yderligere kan der med inddragelse af forældrene forstås at være en ændring i lærerens position fra tidligere at være den sårbare, der har brug for hjælp, til hvor læreren overfor barnets forældre ligeledes må bevare en ekspert position eller i hvert fald en position af at være en kompetent lærer. Dette kan udledes fra Lones erfaring med det tidligere omtalte PPV-forløb (jf. afsnit 3.2.2 *Læreren "ved bedst"*), hvor hun beskriver:

L: (...) og så er det et helt andet billede af ham, hun så sidder og udlevere det til forældrene. (...) Og så sidder vi og ligner nogle kæmpe idioter, altså dansk og matematiklæreren, overfor forældrene. Og det synes jeg er en *kæmpe* bekymring. (...) Fordi så får de bare et dårligt billede på os, fordi hun sidder og siger noget andet. Og det synes jeg / det synes jeg er træls. (Bilag 4, l. 198-253)

Lones position som kompetent lærer kan ud fra eksemplet forstås at blive undermineret af psykologens præsentation af PPV'en til dette tilbagemeldingsmøde, da hun med sin anden forståelse af barnet kommer til at fremstå som en idiot, og forældrene får et dårligt billede på hende. Således fremstår det betydningsfuldt for Lone at opretholde en kompetent position overfor forældrene. Og med en sådan position kan det anses udfordrende for læreren at indgå i en sammenfletning af viden, hvor læreren bl.a. skal være åben for at blive udfordret i sin forståelse, og være tillidsfuld (jf. afsnit 3.4.2 *Tillid nødvendig for læring*), da tilbagemeldingsmødet skaber et forum, hvor læreren kan 'tage ansigt' foran forældrene, og dermed sætte sin position som kompetent lærer på spil. I forlængelse heraf kan tilbagemeldingsmødet yderligere

anses ikke at skabe rammerne for sammenfletning af viden - også forstået som læring mellem læreren og PPR-psykologen (jf. afsnit 3.4.2 *Tillid nødvendig for læring*), da forholdene for at etablere den nødvendige tillid ikke fremstår at være tilstede. Som Zittoun (2014, p. 131) præsenterer kræver en læringsproces ikke alene, at læreren og psykologen har tillid mellem sig, men ligeledes skal den der lærer have tillid til sine medstuderende, hvilket i denne sammenhæng kan forstås som forældrene. Både læreren og psykologen skal, for at kunne udstille deres viden og ligeledes uvidenhed, kunne stole på, at barnets forældre ikke bruger deres udtalelser imod dem. Der kan rejses tvivl om, hvorvidt det er muligt for henholdsvis læreren og psykologen at opnå denne tillid til forældrene, særligt for psykologen, der har begrænset kontakt med forældrene i et PPV-forløb, og i det hele taget i sin stilling som PPR-psykolog. Læreren kan derimod anses at have bedre forudsætninger for at skabe et tillidsbånd med barnets forældre, og dermed have bedre grundlag for kunne være åben for en læringsproces, men lærerens position er ligeledes også mere sårbar i denne sammenhæng, da læreren kan forstås at skulle have et videre samarbejde med forældrene efter PPV-forløbet er endt.

Ovenstående aspekt omkring forældrenes indvirkning på rammerne for tilbagemeldingsmødet kan anses at afspejle vigtigheden af, at PPR-psykologen overveje og muligvis kende til forholdet mellem forældre og lærere, da psykologen kan forstås i et PPV-forløb at være i en position, der kan påvirke dette forhold og det videre samarbejde, der skal være mellem lærere og forældre.

Et yderligere aspekt der medvirker til, at tilbagemeldingsmødet ikke skaber rammerne for sammenfletning mellem lærerens og psykologens viden er, at dette møde fremgår at være afslutningen på PPV-forløbet og samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen om dette barn. Som Lone beskriver det: ”Så synes jeg også, når der så ligesom er overleveret, så er det ligesom, så siger psykologen ”nå jamen så er det lukket”. Men man burde måske følge op på det” (Bilag 4, l. 906-909). Lone gør udtryk for, at fra psykologens side bliver forløbet om den omhandlede elev afsluttet efter PPV’en overleveres på tilbagemeldingsmødet, og Lone fremsætter et ønske om mere opfølgning. Tilbagemeldingsmøde samt PPV’en der overleveres burde i stedet, ud fra forståelse af sammenfletning af viden udfoldet i dette speciale (jf. afsnit 3.3.2 *Et PPV-forløb med sammenfletning*), anses som en trædesten til videre arbejde, hvormed tilbagemeldingsmødet bør følges op af yderligere muligheder for dialog og sparring, hvilket også efterspørges af både Lone i ovenstående beskrivelse samt af

Rasmus, der har tidligere erfaringer med at et tilbagemeldingsmøde efterfølges af et teammøde mellem lærerene og PPR-psykologen (jf. afsnit 3.3.1 *Mere dialog og sparring*).

Nærværende afsnit har hidtil præsenteret, at tilbagemeldingsmødet, der indgår som en central del af et PPV-forløb, ikke anses at skabe tillidsfulde rammer for et samarbejde, der bygger på sammenfletning af lærerens og psykologens forskellige former for viden. For at et tilbagemeldingsmøde ville kunne give plads til denne dialog mellem viden kan det forstås at være nødvendigt at få dannet en anden storyline og medfølgende positioner for denne sociale hændelse, hvor både PPR-psykologen og læreren ikke er begrænset af deres positioner som ekspert og kompetent lærer. Ligesom der tidligere er nævnt (jf. afsnit 3.2.3 *PPR-psykologen positioneres som ekspert*) kan en opmærksom for disse eksisterende positioner bidrage til at både læreren og psykologen kan udfordre eller modstå dem i deres samarbejdet. Og der kan allerede opfattes at være en lille grad af modstand til stede i Lones beskrivelser af tilbagemeldingsmødet som ikke ”ren overlevering”, hvor hun oplever, at psykologen kan opfordre til dialog mellem alle parter til mødet, og hermed kan psykologen forstås at udfordre sin tildelte positionering som ekspert. Yderligere anses det nødvendigt, at der som en del af PPV-forløbet blive skabt mulighed for en tryk tilbagemelding med plads til sparring mellem læreren og PPR-psykologen, og ud fra informanternes beskrivelser kan dette indebære, at barnets forældre ikke skal være tilstede. En sådan tryk tilbagemelding kunne, som forslag, tage form af, hvad Lone beskriver som en for-samtale inden den ’officielle’ overlevering af PPV’en, eller et opfølgende temamøde efter overleveringen, som Rasmus fremhæver fra tidligere erfaringer.

4. Diskussion

Dette afsnit vil udfolde på forskellige diskussioner, som specialet har givet anledning til. Indledningsvist vil to diskussioner med forskellige fokuspunkter tages op, der i lyset af specialets undersøgelse anses relevante. Efterfølgende vil specialets udførelse og forskningsdesign diskuteres med særligt henblik på at tage stilling til kvaliteten af undersøgelsen og dens resultater.

4.1 Forandringer for PPR

Med udgangspunkt i specialets undersøgelse kan det udledes, at et PPV-forløb bør omhandle at sammenflette lærer og PPR-psykologens forskellige former for viden, og der skal i forløbet skabes rammer herfor med sparring og dialog samt opnåelse af en nødvendige tillid mellem de to parter. Men i nærværende afsnit vil det blive diskuteret, at samfundsmæssige forhold og udviklinger, med indflydelse for PPR, forstås at sætte rammer for PPR-psykologens arbejde - rammer som anses at modarbejde mulighederne for ovenstående elementer i et PPV-forløb.

4.1.1 Besparelser og effektivisering

Et af de samfundsmæssige forhold, der kan forstås at have haft indvirkning på PPR, er effektiviseringen af den offentlige sektor som følge af omprioriteringsbidraget, der indenfor det sidste årti har medført årlige besparelser kommunalt (jf. Finansministeriet, 2015, p. 34), og hermed besparelser for PPR. Konsekvenser, der kan formodes at følge besparelser, er beskæring af bemanning til at løfte en opgave, i denne sammenhæng færre PPR-psykologer til at udføre PPR-opgaverne med at rådgive folkeskoler, samt en effektivisering af arbejdet, der udføres, hermed hurtigere gennemførelse af opgaver. Sådanne forhold kan forstås at have skabt rammer for PPR-psykologens arbejde, hvor psykologen står til ansvar for flere opgaver, og hvor mindre tid kan tildeles eksempelvis et PPV-forløb, hvilket begge specialets informanter bidrager med eksempler på. Lone og Rasmus beskriver elementer fra tidligere PPV-forløb og samarbejdet herom, som de ikke længere oplever indgår i deres forløb, hvilket for Rasmus' vedkommende omhandler opfølgning på en PPV:

C: Men det er ikke noget i oplever, der er en del af selve processen nu, at i for eksempel har et teammøde med en PPR-psykolog efterfølgende en PPV? Eller ikke sådan som standard?

R: Ikke standard, der skal mere til synes jeg efterhånden end den gang. Der kunne det godt være månedsbasis, der var der sådan et fast, ja det er jo snart fire år tilbage. Hvad der er sket, det ved jeg ikke, måske vi har fået flere børn i vanskeligheder så [navn på PPR-psykolog] er mere fyldt ud med alt muligt andet. Hun har måske fået nogle flere opgaver rundt

omkring. Men der er i hvert fald sket noget der i den tid jeg har været her. Jeg kunne nogle gange godt ønske mig det stadigvæk. (Bilag 4, l. 308-322).

Rasmus' beskrivelse afspejler, at der tidligere i samarbejdet omkring en PPV var faste teammøder eller arbejds møder mellem lærerne og PPR-psykologen, hvilket ikke længere fremstår at være en selvfølgelig del af forløbet, og at der skal være en grund for et sådant teammøde. Rasmus udfolder yderligere på refleksioner omkring, hvorfor denne forandring er sket gennem de sidste 4 år, hvilke han bl.a. kobler til at PPR-psykologen tilknyttet skolen kan have fået flere opgaver, hvormed der ikke længere er tid eller i hvert fald fastlagt tid til disse teammøder. I forlængelse udtaler Lone i forhold til hendes brug af PPV-forløbet:

L: Ja, fordi det giver os et redskab til at kan gøre et eller andet i forhold til det barn, synes jeg. Det er fra min erfaring tidligere. Vi havde jo [navn på PPR-psykolog] inden hun [skiftede stilling], og det var bare en anden måde / Altså der var mere dialog og mere vejledning. ” Jamen hvad kan jeg så gøre”. Hvis ikke det virker, hvad kan jeg så gøre. (...) Og der fik man bare nogle mega gode dialoger (...) (Bilag 4, l. 288-296).

Lone giver her udtryk for, at hun i samarbejdet med en tidligere PPR-psykolog oplevede at have mere dialog og vejledning særligt i forhold til praksisforslag, når noget afprøvet ikke havde den ønsket virkning. Det fremgår medvidere af Lones beskrivelse, at mindre dialog og vejledning har indvirkning på hendes udbyttet fra PPV-forløbet, at det tidligere var hendes erfaring, at PPV-forløbet medførte, at de kunne gøre et eller andet i forhold til et barn. Ud fra ovenstående eksempler fra informanterne er sparring eller dialog efter en PPV, elementer som med årene er frafaldet PPV-forløbet, hvilket kan forstås at være et resultat af nævnte forhold med effektivisering og besparelser, hvormed PPR-psykologen ikke længere har tid til denne del af forløbet. Og dette kan anses at mindske mulighederne for sammenfletningen af læreren og psykologens viden, da netop disse møder med dialog og sparring kunne have skabt rummet herfor.

Ovenstående rammer forment af besparelser og effektivisering for PPR-psykologens arbejde kan yderligere anses at have medført, at psykologens tilstedevæ-

relse på skolerne og for lærerne er blevet begrænset, hvilket også er et omdrejningspunkt for debat indenfor litteratur om PPR. I denne debat bliver PPR-psykologen kritiseret for at være ”forvaltningspsykologer” der har sin gang på kommunekontorerne i stedet for at være tilstede på skolerne og til rådighed for lærerne (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 91). Lone og Rasmus fremhæver ligeledes en ændring i PPR-psykologens tilstedeværelse på skolerne fra tidligere, og som følge en mindre kontakt med dem. Lone har tidligere erfaring med, som også er nævnt i afsnit 3.3.1 *Mere dialog og sparring*, at psykologen løbende tager kontakt til hende under et PPV-forløb, når de ellers er ude på skolen, samt beskriver Lone om hendes forhenværende PPR-psykolog, at ”Hun [PPR-psykologen] sad tit lige heroppe og drak sin te. Og så vendt og drejede vi lige, jamen hvad viser den, og hvad gør / Og sådan noget der (...)” (Bilag 4, l. 687-689). Hermed opfattes Lones samarbejde med en tidligere PPR-psykolog at blev understøttet af en mere uofficiel kontakt, der ikke tager form af et planlagte møde, men hvor dialog om et PPV-forløb kan indtræffe.

Rasmus benævner ligeledes i forhold til sparring med psykologen efter færdiggørelsen af en PPV, at ”der var mere tid til at de kom ud” (Bilag 5, l. 290). Rasmus har således oplevelsen af, at psykologens tidmæssige rådighed har begrænset deres mulighed for at komme ud på skolerne. Der fremstår således at være sket en forandring i forhold til psykologens tilstedeværelse på skolerne, hvilket kan forstås at være følge af, at psykologen ikke længere har den samme tid til at ”drikke en kop te” på skolerne og fange lærerne, når de ”lige kommer forbi”. I stedet tegner der sig et billede af, fra egne erfaringer hos PPR Jammerbugt, at PPR-psykologerne har en arbejdsbyrde, der tager dem fra møde til møde og fra skole til skole uden rum til at skabe denne uofficielle kontakt med relevante lærere. I forbindelse hertil kan PPR-psykologens tilstedeværelse for og kontakt med læreren også anses at spille ind i forhold til at få skabt den tillid mellem disse to parter, der forstås som nødvendig for, at samarbejdet kan bygge på en sammenfletning af deres viden. Således kan psykologens indskrænket kontakt med lærerne gennem formindsket tilstedeværelse på skolerne have begrænset lærerens muligheder for at få skabt en tillidsfuld relation til psykologen og omvendt. Endvidere kan rammerne forstås at have fjernet et yderligere mulighedsrum for den efterspurgte dialog og sparring mellem faggrupperne, da PPR-psykologen ikke længere har tiden til denne uofficielle kontakt og tilstedeværelse.

4.1.2 Inklusionsdagsorden

Inklusionsdagsordenen i folkeskolerne, der har været i udvikling de sidste årtier, og særligt efter indførelsen af inklusionslovgivningen også omtalt den nye specialundervisningslov i 2012 (Nielsen, 2013, p. 3; Szulevicz, 2013, p. 462) kan anses som et yderligere forhold, der sætter rammerne for PPR-psykologernes arbejde. Specialundervisningsloven kan forstås at have medført en ændring af hovedopgaven hos PPR fra PPV'er med henblik på mulig tildeling af specialpædagogisk bistand til, at PPR i højere grad fokuserer på udvikling af almenundervisningen for at understøtte inklusionsarbejdet (Nielsen & Graversen, 2018, p. 5f; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Hermed menes der, at på grund af lovændringen er PPR's opgave med PPV'er gældende for en mindre del af folkeskolens elever - de der har behov for støtte i mindst ni ugentlige undervisningstimer (Schultz, 2020, p. 15). Der vil dog i denne diskussion argumenteres for, at PPR-psykologens opgave med PPV-forløb muligvis ikke er blevet mindre, men at inklusionsdagsordenen i stedet kan have skabt et behov for PPV-forløb fra PPR-psykologen. Bestræbelserne på inklusion af flere børn i almenundervisningen kan anses at have gjort lærernes opgave mere kompleks, som også er en forståelse Rasmus fremlægger, i dette eksempel i forhold til inklusion af børn med generelle indlæringsvanskeligheder:

R: Og vi har jo ikke et generelt skoletilbud her, det er jo i klassen, så du skal som lærer differentiere utrolig meget. Og det er sgu ikke altid det er nemt på en skole, hvor vi også inkluderer rigtig mange børn som du også skal tilgodese. (...) Her rummer vi jo det hele, (...) Men det kan være en svær cocktail nogle gange. (Bilag 5, l. 873-889)

Med inklusionslovgivningen står lærere overfor, at børn som tidligere var omfattet af specialundervisningsreglerne, og blev henvist til specialundervisning eller specialtilbud, nu skal hjælpes gennem en vifte af muligheder som del af den almene undervisning (Nielsen, 2013, p. 5). En sådan opgave kan formodes at have medført et behov hos lærerne for mere specifik viden om de elever, der opleves udfordrende at inkludere i almenundervisningen, og hvor denne viden samt hjælp til inkludering af et barn kan søges hos PPR-psykologen eksempelvis gennem et PPV-forløb. Et yderligere aspekt, der kan forstås at spille ind i forhold til et forøget behov for PPV'er, er, at

denne fortsat er indgangen til ressourcer som specialpædagogisk bistand, og i forlængelse af forståelsen, at inklusion af børn med særlige behov er en opfattende opgave for lærerne, kan det formodes at kræve ekstra ressourcer i almenklasserne at inkludere, og dermed et behov for PPV'er (jf. Børne og Undervisningsministeriet, 2015, p. 3). PPV'en er medvidere grundlaget for viderehenvisning til eksempelvis Børne- og ungdomspsykiatrien for børn, og som følge af en samfundsudvikling, hvor flere børn udredes for diagnoser, samt bl.a. flere forældre ønsker denne udredning, kan dette forstås at medfører, at PPR's brugere som skolen i stigende grad efterspørger PPV'en (Schultz, 2020, p. 17; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 96f). Ovenstående forhold kan alle forstås at bidrage til, at der hos PPR efterspørges PPV-forløb, og dette kan anses at medføre en opgavemængde der, også i forlængelse af besparelser og effektivisering, betyder, at PPR-psykologen muligvis ikke længere har tiden til at tilbyde PPV-forløb, som dem specialets informanter har tidligere erfaringer med, hvor uofficielle dialoger, og regelmæssige sparringer på lærerteamet indgår. Det kan fremhæves i forlængelse heraf, at en efterspørgsel på PPV'er yderligere understøtter relevansen af dette speciale, og undersøgelsen af, hvordan de indgår på bedste vis i samarbejdet mellem lærer og PPR-psykolog.

4.1.3 Præstation og målorienteret folkeskole

Et sidste forhold der vil inddrages i denne diskussion, som ligeledes anses at øge arbejdsopgaverne for PPR-psykologen ved at flere børn opfattes med vanskeligheder, er udviklingen af et præstationsfokus i folkeskolen. Med dette menes, at der i det danske uddannelsessystem er øget fokus på målbarhed, faglighed og resultater, som eksempelvis kommer til udtryk med de nationale tests (Szulevicz & Tanggaard 2015, p. 112f). Ifølge Szulevicz og Tanggaard (2015, p. 112f) refererer denne udvikling til styringsfilosofien New Public Management, som har været fremtrædende i hele den offentlige sektor de seneste årtier. Som medfølge af dette fokus i de danske folkeskoler foreslås der i denne diskussion, at lærerne kan være blevet mere presset i forhold til at sikre en høj faglig præstation hos deres elever, hvilket muligvis kan have den virkning, at flere børn kommer til at fremstå med behov for støtte, hvormed læreren får brug for hjælp fra PPR (jf. Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 115f) Som Rasmus nævner i den foregående udtalelse i forbindelse med, hvorfor PPV-forløbet har ændret sig over årene, foreslår han, at skolen måske har fået flere børn i vanskeligheder

og dermed har PPR-psykologen flere opgaver (jf. afsnit 4.1.1 *Besparelser og effektivisering*). Et større fokus på præstation foreslås her at have medvirket til opfattelsen af flere børn i vanskeligheder. Dette fordi det i en tidligere folkeskole muligvis nemmere kunne accepteres, at de ikke så fagligt stærke børn kun klarede sig igennem skolen, mens de børn nu, med et fokus på faglighed og resultater, er nødsaget til at præstere, hvilket kan kræve ekstra hjælp, pædagogiske tiltag osv. som lærerne kan søge hos PPR. Flere børn i faglige vanskeligheder formodes således at medføre flere opgaver for PPR-psykologen, som i forlængelse af de to foregående afsnit kan betyde mindre tid til PPV-forløbet eller elementer af det. Opfattelsen, der er præsenteret i dette afsnit i forhold til en præstations og målorienteret folkeskole, kan anses at afbilde en folkeskole, der er mindre rummelig for ikke-fagligt stærke børn, men samtidig fremgår det af specialets interview med Rasmus, at lærere i folkeskolen i dag er blevet mere rummelige. Denne modsætning lægger op til en interessant diskussion, der kunne udfoldes yderligere i en anden sammenhæng.

Opsummeret er der forsøgt med diskussion i dette afsnit at belyse, hvordan forskellige samfundsmæssige, politiske, økonomiske forhold og udviklinger har sat rammer for PPR-psykologens arbejde – rammer der ikke skaber muligheder for sparring og tillid, og dermed ikke sammenfletning af viden, hvormed det er udfordrende at gøre PPV-forløbet brugbart i samarbejdet mellem lærer.

4.2 Krav til PPR-psykologen

Ud fra specialets analyse er det præsenteret, at et PPV-forløb bør skabe mulighed for, at lærerens og PPR-psykologens forskellige former for viden skal kombineres eller sammenflettes, som det teoretiske perspektiv af Nissen (2015) beskriver det. Denne forståelse af samarbejdet mellem psykologen og læreren kan anses at stille nogle krav til begge parter, og der vil i dette afsnit blive udfoldet på, hvilke krav det stiller til PPR-psykologen.

4.2.1 Både ekspert- og proceskonsulent

Som det er beskrevet i specialets andet analyse tema indbefatter sammenfletningen af lærerens og PPR-psykologens viden, at psykologen kan pendle mellem konsulentpositionerne; ekspert- og proceskonsulent (jf. afsnit 3.3.2 *Et PPV-forløb med sammen-*

fletning). PPR-psykologen kan således forstås at have en dobbelt rolle eksempelvis til et tilbagemødemøde, idet psykologen skal være tilstede som en fagperson med en faglig viden, men skal også styre den proces, hvor de forskellige parter kan lytte til hindandens viden. Disse to spiller ikke nemt sammen, men ofte vil man skulle kunne håndtere begge (Nissen, 2009, p. 368), eksempelvis i et PPV-forløb som det, der er foreslået i dette speciale. Et dilemma kan anses at fremkomme af, at man som processtyrer principielt ikke har meninger, da det er styring af proces og ikke af indhold, det gælder, og det er nysgerrighed på den anden, der er i fokus. Modsat er det i positionen som fagperson ens opgave at give fagligt input samt have faglige holdninger, og på linje med andre parter eksempelvis læreren at bringe ind, hvad der kunne være relevant til overvejelse og berigelse. Dilemmaet består i, at man ikke på en gang kan være nysgerrig og udfoldende, mens man samtidig fremdriver egne om end faglige ideer om, hvad der er det rigtige at gøre. Heraf kan disse to positioner forstås nærmest af være modsætninger og ikke mulige at blande (Nissen, 2009, p. 383). Og derfor kan det anses at stille store krav til den enkelte konsulent eller PPR-psykolog at arbejde integrativt og kunne veksle smidigt mellem de to konsulentpositioner (Dahl & Tanggaard, 2013, p. 66). Der stilles krav til PPR-psykologen om ikke alene at have en, for psykologen som udgangspunkt, psykologfaglig viden, der kan sættes i spil og sammenflettes med lærerens viden, men det er også nødvendigt for PPR-psykologen at være en mesterlig ”procesmager”, der har viden om, hvordan der skabes en proces, som kan bidrage til, at læreren får formuleret og bevidstgjort den viden, de besidder (Dahl og Tanggaard, 2013, p. 66f; Westmark et al., 2012, p. 48).

4.2.2 En ligeværdig position med læreren

Yderligere med forståelsen af, at PPV-forløbet og samarbejdet herom skal bygge på en sammenfletning af forskellige former for viden, betyder dette, at PPR-psykologen træder væk fra sin position som ekspert. Dermed fremstår alle parter af samarbejdet, om det så er forældre, lærere, PPR-psykolog, som ligeværdige i samarbejdet (Nissen, 2000, p. 368). Denne ændring i position vil i det følgende foreslås at medfører krav til PPR-psykologen, der muligvis ikke har haft samme tilstedeværelse for psykologen i ekspertpositionen. Som følge af at psykologen forlader sin position som eksperten i samarbejdet, kan det formodes, at psykologens autoritet i samarbejdet ikke længere er givet. Med inspiration fra positioneringsteori vil PPR-psykologen som medfølge af

en anden position have andre rettigheder (Harré, 2012, p. 93), hvormed psykologens viden ikke længere kan forventes automatisk at blive accepteret samt ikke længere have ret til, at deres ekspertise ikke udfordres (jf. afsnit 3.2.3 *PPR-psykologen positioneres som ekspert*). Som eksperten bliver den viden PPR-psykologen bidrager med taget som den ”sande” viden, hvor det i denne anden position kan anses at være muligt for psykologens faglighed at blive udfordret. Dermed kan det formodes at blive et krav og en nødvendighed for psykologen at kunne argumentere for sin viden eksempelvis argumentere for, hvordan man oplever et barn. Relateres foregående til Lones erfaringer med PPR-psykologen, der fremlagde en modstridende forståelse af et barn, kunne dette PPV-forløb muligvis have udviklet sig anderledes, hvis positionerne for PPR-psykologen og Lone havde være mere ligeværdige, og dermed sat andre krav til PPR-psykologen. Lone ville i en mere ligeværdig position have haft mulighed for at bidrage med sin forståelse af barnet – mulighed for at give et modsvar til psykologens forståelse, hvormed et krav til psykologen ville have været at skulle argumentere for sin forståelse i lyset af Lones viden om barnet. Og psykologen ville ikke bare kunne være afvisende overfor Lones viden, som hun oplever det: ”fordi hun var sådan meget afvisende, når man snakkede med hende om hans opførsel” (Bilag 4, l. 609-611). I forlængelse heraf kan et yderligere krav til PPR-psykologen foreslås, det at skulle kunne håndtere kritik på en anden måde end tidligere i ekspertpositionen. Tages det igen udgangspunkt i Lones eksempel ville det kunne overvejes om den kritik, hun rejser omkring PPR-psykologen og PPV-forløbet i interview, ville være mulig for hende at præsentere for psykologen, hvis deres positioner blev anset mere ligeværdige.

4.2.3 Lette på krav om kompetencer

I ovenstående er spekuleret om mulige krav, som PPR-psykologen kommer til at stå overfor, når positionen som ekspert bliver ændret til en ligeværdig position med læreren i samarbejdet. Således kan forslaget om et samarbejde dannet omkring sammenfletning af viden kunne anses at stille krav til PPR-psykologen, som de i deres ekspertposition muligvis ikke er vant til at skulle håndtere, og dermed kan blive udfordret af. Og som det også er præsenteret indledningsvis i dette diskussionsafsnit forstås det ikke at være en nem opgave for psykologen at skulle veksle mellem ekspert- og proceskonsultation for at formidle denne sammenfletning af viden. Men der

vil i det følgende blive foreslået, at denne anden position i samarbejdet muligvis også kan lette på nogle af de krav eller forventninger til kompetencer, der kan anses at være i forhold til PPR-psykologen. I sin ekspertposition kan PPR-psykologen forstås at skulle være ekspert på eller have kompetencer og viden indenfor en række af områder – ekspert i psykologi, pædagogik, didaktik, lærerens hverdag m.fl. (Nielsen & Graversen, 2018), hvilket alle kan anses eksempelvis at skulle i spil i et PPV-forløb. Af egen erfaring kan dette som ”næsten” nyuddannet psykolog opleves svært, hvis ikke umuligt at skulle være ekspert på alle disse forskellige faglige områder. Naturligvis skal der tages i betragtning at man er nyuddannet, og dermed er der forventeligt ikke samme ekspertise, men det foreslås også at kunne være udfordrende for mere erfarne psykologer at skulle være eksperter indenfor disse adskillige fagområder, når eksempelvis pædagogik samt didaktik ikke nødvendigvis indgår i den psykologfaglige uddannelse. Denne udfordring kan forstås at medvirke til, at PPR-psykologer opleves ikke at kunne være konkretiserende i nok grad eksempelvis i forhold til deres anbefalinger for pædagogisk arbejde (Dannesboe & Kjær, 2016, p. 63). Dette er ligeledes en udfordring som Lone bringer op i hendes interview, hvor hun gør udtryk for oplevelse af, at pædagogiske praksisforslag fra PPV’er kan være de samme til forskellige børn:

L: Nogle gange mangler jeg bare noget lidt andet, for man er lidt forbedret på, at det er de samme ting man får at vide hver gang. (...) Min mand er også skolelærer, og vi kan sådan sidde og sige det samme, når vi har været til sådan en [tilbage melding på PPV]. Det er de tre samme ting, vi får at vide, og vi er fra to forskellige kommuner. (...)

C: så anbefalingerne måske skulle være mere...

L: Måske mere konkrete på den enkle, i stedet for det bare er de samme ideer man kaster på bordet (...). (Bilag 4, l. 386-475)

Som det fremgår af Lones udtalelse har hun erfaring med, at de givet praksisforslag fra PPR-psykologen er gentagende fra tidligere PPV-forløb, og at dette er gældende på tværs af forløb og PPR-psykolog. Hun efterspørger i den forbindelse nogle andre eller nye redskaber at kunne tage i brug i hendes praksis, hvor hun således foreslår, at

praksisforslag kunne være mere konkrete på det enkelte barn. Dette eksempel fra Lone kan relateres til ovenstående i forhold til, at en mulig begrænset viden, om i dette tilfælde bl.a. pædagogik og didaktik, hos PPR-psykologen kan medføre, at praksisforslag mere bliver en formidling af principper for det pædagogiske arbejde, men ikke oversat til den konkrete pædagogiske praksis (jf. Dannesboe & Kjær, 2016, p. 63), og at de derfor kan komme til at fremstå gentagende fra barn til barn. I forlængelse af afsnit 3.3.2 *Et PPV-forløb med sammenfletning*, hvor der er udfoldet på nødvendigheden af konkretisering til lærerens virkelighed, foreslås der i dette afsnit at, med et samarbejde, der omhandler at kombinere forskellige former for viden for at nyt kan samskabes, gives der mulighed for, at PPR-psykologen ikke nødvendigvis behøver at være ekspert på alle ovenstående områder. I stedet kan de forskellige parter have hver deres ekspertise viden, hvormed disse gennem sammenfletning kan supplere hinanden, eksempelvis lærerens viden om deres hverdag og mulighederne heri, samt kendskab til didaktik ville kunne kombineres med PPR-psykologens psykologfaglige viden.

Der er i ovenstående forsøgt at diskutere nogle af de krav, der formodes at kunne blive stillet af PPR-psykologen i et PPV-forløb, der bygger på sammenfletning af viden, og dermed en anden position end den tidligere som ekspert. Der forstås både at kunne være nye eller anderledes krav, men samtidig også en mulighed for en lempelse af krav i forhold til kompetencer.

4.3 Diskussion af projektets udførelse og forskningsdesign

Nærværende afsnit vil diskutere flere af specialets metodiske valg i forhold til undersøgelsens forløb og hvordan disse har indvirket på specialets fund. Efterfølgende vil der være fokus på specialets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed.

4.3.1 Interviewer samt PPR-ansat

Inden udførelsen af specialets undersøgelse blev betydningen af min ansættelse hos PPR overvejet i forhold til interviewsituationen og informanterne, med øje for at min anden rolle som ”PPR-psykolog” kunne påvirke informanternes åbenhed overfor

mig som interviewer (jf. afsnit 2.2.2 *Eliteinterview*). Efter udførelsen af specialets interviews kan det fremhæves, at min relation til kommunens PPR-psykologer fremstår at have været tilstede i interviewsituationen, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i flere tilfælde i Lones interview: ”Jeg synes i gør et stort stykke arbejde, det må jeg sige.” (Bilag 4, l. 1535-1536). Ud fra Lones udtalelse og hendes brug af ”i”, opfattes hun at gruppere mig med PPR-psykologerne. I forlængelse heraf opleves begge informanter overordnet set at fremlægge en positiv holdning til samarbejdet med PPR, og mere specifikt PPR-psykologen om en PPV, eksempelvis beskriver Rasmus ” (...) at det samarbejde, der er omkring skolen og PPR, er godt. Og det tænker jeg også at det er. Jeg tænker at det er rigtig godt (Bilag 5, l. 981-983), og ydermere udtaler han i forhold til hans oplevelse af udfordringer med samarbejdet: ”Jeg oplever ikke udfordringer her” (Bilag 5, l. 937). Disse udtalelser kan naturligvis afspejle at Rasmus oplever, at samarbejdet er velfungerende, men en usikkerhed kunne også rejses om, hvorvidt informanterne ikke har følt det muligt at lufte problematikker med samarbejdet overfor mig - en ansat hos PPR og kollega til de omtalte PPR-psykologer.

Ud fra de samlede interviews opfattes dette dog ikke at være tilfældet, da der på trods af informanternes positive erfaringer også fremhæves udfordringer og mangler med samarbejdet, særligt for Lones vedkommende, som beskriver: ”Nej jeg synes faktisk, at de er meget søde, dem der kommer herud. Det synes jeg de er. Jeg mangler kun den ene samtale inden overleveringsmødet, synes jeg” (Bilag 4, l. 1457-1459). Lone fremstår til at have fået lejlighed med interviewet til at fortælle hendes oprigtige erfaring og mening med både de succesfulde og mindre pralende forløb. Således vurderes det efter gennemførelsen af undersøgelsen, at min relation til PPR Jammerbugt og PPR-psykologerne ikke fremstår til at have været dominerende i interviewsituationen, og dermed ikke til at have begrænset informanternes udtalelser.

4.3.2 Styret af interviewguide

Det semistrukturerede interview er som beskrevet tidligere valgt på grund af dets fleksibilitet, hvor der ved hjælp af en interviewguide kan fastholdes et fokus, men samtidig være plads til at udforske det sagte (jf. afsnit 2.2. *Det semistrukturerede interview*). Man kan dog stille sig kritisk overfor fleksibilitet i dette speciale. På den ene side fremgår det af de gennemførte interviews, at jeg har været styret af spørgs-

målene fra interviewguiden, hvilket har fordret, at der er opnået viden om disse fokuspunkter, men modsat har dette medført, at der i begrænset omfang er blevet udforsket eller fuldt op på informanternes udtalelser. På den anden side er jeg i andre tilfælde blevet draget med eller inspireret af informanternes fortællinger og fokus i interviewene, særligt gældende i forhold til Rasmus, hvormed dele af interviewet er endt med at omhandle emner, der ikke umildbart har relevans for specialet. Min tilknytning til PPR og en mere bred interesse herfor anses at have spillet ind i forhold til, at jeg i nogle tilfælde har mistet fokus for det undersøgte emne.

I forlængelse af ovenstående kan en yderligere kritik rejses i forhold til, at de stillede spørgsmål i interviewsituationen ikke har været holdt åbne nok så mulighed var for, at informanterne i større grad kunne vælge fokuset i deres svar. I stedet har mine spørgsmål været uddybende og specifikke med inddragelse af eksempler og hjælpeord fra interviewguiden, allerede inden informanterne er givet muligheden for at svare på det primære interviewspørgsmål, hvilket også kan have medført, at mine spørgsmål har været for ledende (Kvale, 2005, p. 5).

4.3.3 Bekræftelse af forforståelse

I relation til foregående kan det diskuteres om specialets undersøgelse har været for styret af min forforståelse om PPV-forløbet og samarbejdet herom, der som tidligere beskrevet bygger på relateret litteratur samt personlige erfaring med PPR-forløb (jf. afsnit 2.2.4 *Forforståelse*). Som følge af at interviewene i betydelig grad har været centreret omkring interviewguidens spørgsmål, og da disse er dannet på baggrund af min forforståelse, kan det overvejes om interviewene primært har bidraget til at bekræfte min forforståelse af emnet. Yderligere kan der i lyset af, at min forforståelse og dermed interviewguiden er udformet på baggrund af en begrænset mængde litteratur samt egen erfaring, stilles spørgsmålstejn ved om, der i undersøgelsen er blevet spurgt ind til de relevante aspekter i forhold at belyse samarbejdet mellem lærere og PPR-psykolog om et PPV-forløb. Som der er beskrevet tidligere i specialet har min forforståelse på den ene side skærpet min viden på området (jf. afsnit 2.2.4 *Forforståelse*), mens i forlængelse af ovenstående kritik det på den anden side kan have medført risiko for, at jeg ikke har været åben nok i mine interviews og ligeledes i tolkningen af disse, eller at jeg udelukkende har set det, jeg ønskede at se.

Et aspekt der taler imod denne kritik er, at de udledte temaer fra det empiriske materiale har en begrænset relation til de spørgsmål, der er stillet informanterne (jf. Braun & Clark, p. 83), således er der af specialet analyse kommet andet frem end forventet, hvilket kan afspejle, at undersøgelsen ikke alene har bekræftet min forforståelse af PPV-forløbet og samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen herom. Yderligere kan fremhæves, at selvom jeg kan være kritiske overfor betydningen af min forforståelse, handler det ifølge Kvale (2005, p. 6f) ikke om at frigøre sig fra sin forforståelse, men i stedet at præcisere denne og de spørgsmål man stiller sin interviewtekst. Således kan andre, der tager samme briller på, finde lignende resultater.

4.3.4 Validitet og reliabilitet

Indledningsvist i dette afsnit vil der tages stilling til specialets *validitet*, der kan forstås som overvejelser i forhold til, hvorvidt den anvendte metode kan bidrage til en besvarelse af det, der med specialets problemformulering var til formål at undersøge (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, p. 318). På trods af ovenstående kritiske holdninger vurderes specialet undersøgelse overordnet set at have bidraget til at belyse specialets problemformulering. Det er formålet med den valgte metode, interview, at få indblik i og dermed viden om processen i samarbejdet omkring et PPV-forløb ud fra informanternes erfaringer, og dette på et konkret niveau, som kan anses at være en af styrkerne ved den kvalitative metode.

Yderligere vil der være fokus på specialets *reliabilitet*, der omhandler troværdigheden og gennemsigtigheden af projektets resultater og metoder (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, p. 318). For at styrke specialets reliabilitet er det forsøgt at være så gennemsigtig og beskrivende omkring undersøgelsens fremgangsmåde som muligt, så andre læsere kan foretage en kvalificeret vurdering af specialet, dette ved løbende at være tydelig omkring de valg, der er taget i forhold til specialets undersøgelse, samt ved at vedlægge bl.a. interviewguide og transskriptionerne (se Bilag 3, 4 og 5).

4.3.5 Generaliserbarhed

Det tredje og sidste punkt, der er vigtigt at have for øje i forskningssammenhænge, er, hvorvidt specialets fund kan generaliseres og være relevante i andre sammenhænge (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, p. 332). Flere forhold taler imod generaliserbarheden, eksempelvis den almindelig kritik ved interviewforskning, at der indgår for få infor-

manter til at udtale sig om noget generelt (jf. Kvale, 2005, p. 5), men særligt vil fremhæves, som nævnt indledningsvist i specialet, at der hverken for en PPV og i forlængelse et PPV-forløb kan anses at være en klar definition (jf. afsnit 1.1.1 Begrebsafklaring), hvorfor et PPV-forløb kan forstås at være forskelligt fra kommune til kommune, og ydermere opfattes også at være forskellige fra PPR-psykolog til PPR-psykolog. Specialets undersøgelse bygger på erfaringer både egne og informanternes fra Jammerbugt kommune eksempelvis i forhold til strukturen på og udførelsen af et PPV-forløb, hvormed fundene muligvis kunne generaliseres ud til andre PPV-forløb og samarbejdet herom i Jammerbugt kommune. Men ud fra en forståelse af, at samarbejdet omkring en PPV kan anses som forskelligt for hver PPR-psykolog, samt lærer, og endda muligvis også fra hvert forløb, kan fundene fra informanterne i dette speciale overvejes alene at være gældende for dem. Således er det der fremstår at være på spil ud fra specialets analyse, ikke nødvendigvis også, hvad der kan være på spil i andre PPV-forløb og samarbejdet herom. På trods af disse refleksioner, der taler imod generalisering af specialets fund, menes de dog at kunne repræsentere nogle mulige forhold, der kan være tilstede i et PPV-forløb og samarbejde mellem læreren og PPR-psykologen, hvormed de også muligvis kunne være på spil i andre.

5. Konklusion

Ambitionen for dette speciale har været at bidrage til en mulig forbedring af den pædagogisk psykologisk vurdering og brugen af denne som et redskab for PPR-psykologen i arbejdet med at assistere skoler og mere specifikt lærere i deres arbejde med børn i vanskeligheder. Hvor interessen herfor har grund i en usikkerhed om udbyttet og brugbarheden af en pædagogisk psykologisk vurdering for et udviklende samarbejde med lærere, dette på baggrund af egne erfaringer fra min ansættelse hos PPR Jammerbugt samt understøttende litteratur. Med denne ambition er følgende problemformulering stillet:

Hvordan kan en pædagogisk psykologisk vurdering på bedste vis blive et brugbart redskab i samarbejdet mellem PPR-psykologen og læreren.

Ovenstående problemformulering bygger på forståelse af, at en pædagogisk psykologisk vurdering både er en skriftlig rapport, men også indbefatter det omkringværende forløb.

Problemformuleringen blev undersøgt ved at indhente empirisk bidrag gennem interview med to folkeskoleansatte, en lærer og skolepædagog, med formålet af opnå indblik i deres erfaringer med pædagogisk psykologiske vurderinger og samarbejdet med PPR-psykologen herom. Forud for interviewene blev eksisterende litteratur på emnet udforsket med hensigten at kvalificere udførelsen af specialets interviews.

Syntesen af den indsamlede empiri resulterede i fire overordnet temaer; 1) *Positionering*, 2) *Sammenfletning af viden*, 3) *Tillid* og 4) *En ramme for samarbejdet*, der er forsøgt forstået på baggrund af psykologiske teorier og forståelser henholdsvis positionerings teori, forståelse af sammenfletning af viden samt teori om tillid i relation til læring. Specialets temaer anses at bidrage til at belyse aspekter, der kan udfordre samarbejdet om en pædagogisk psykologisk vurdering og dermed, hvordan denne ville kunne indgå på bedre vis i samarbejdet mellem PPR-psykologen og læreren.

I besvarelsen af specialets problemformulering kan der konkluderes ud fra den empiriske undersøgelse, at samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen om pædagogisk psykologiske vurderinger kan forstås at være bygget op omkring en storyline med psykologen som ekspert og læreren som bruger. En storyline der fremstår i tilfælde at udfordre samarbejdet, da læreren ikke gives mulighed for at bringe sin viden i spil, hvilket kan medføre en positionskamp mellem læreren eller psykologen som eksperten. I lyset heraf foreslås, at et PPV-forløb må have en alternativ storyline for at kunne være brugbar i samarbejdet, hvor det bør omhandle en sammenfletning af den viden henholdsvis psykologen og læreren hver besidder, og dermed skabe relevant og anvendelig viden. Der konkluderes i forlængelse, at for denne sammenfletning af viden kan finde sted, er det nødvendigt med gensidig tillid mellem PPR-psykologen og læreren, da tillid forstås at spille en central rolle for den læring, der anses at skulle indtræffe mellem dem. I forbindelse hermed forstås tilbagemødet ikke at danne disse nødvendige tillidsfulde rammer og muligheder for sparing, hvor pædagogisk psykologiske vurderinger kan blive brugbar i samarbejdet. Medvidere diskuteres det, at samfundsmæssige forhold kan forstås at skabe rammer for PPR-psykologens arbejde, som yderligere besværliggøre den ønskede sammenfletning af viden, og dermed udfordre at gøre pædagogisk psykologiske vurderinger

brugbart i samarbejdet med læreren. Således kan konkluderes, at en pædagogisk psykologisk vurdering på bedste vis kan blive et brugbart redskab i samarbejdet mellem læreren og PPR-psykologen, hvis der skabes muligheder for, at PPR-psykologen og lærerens to forskellige former for viden kan sammenflettes, og dette i tillidsfulde rammer, hvormed en ny viden kan samskabes og bidrage til at afhjælpe problematikken, der indledningsvist kaldte på en pædagogisk psykologisk vurdering.

5.1 Implikationer for praksis

På baggrund af dette speciale og dens fund er det forhåbningen, at PPR-psykologer og andre PPR-medarbejdere, der arbejder med pædagogisk psykologiske vurderinger og forløbet herom har mulighed for at forbedre brugbarheden af dette redskab i deres samarbejde med lærere. Dette eksempelvis ved at være blevet bevidste om positioneringer af både PPR-psykologen og læreren i samarbejdet, samt opmærksomme på, hvilke rammer der skabes om samarbejdet bl.a. til møder, og hvordan disse kan spille ind i forhold til mulighederne for dialog og sparring.

I forlængelse anses den viden, der er opnået på baggrund af dette speciale, ydermere at kunne bidrage til mulige opmærksomhedspunkter for mit eget daglige arbejde med pædagogisk psykologiske vurderinger ved min ansættelse hos PPR Jammerbugt. Jeg vil i min rolle som PPR-psykolog kunne bestræbe mig på at formindske min ekspertposition ved at lægge op til dialog med læreren til tilbagemøder, forsat med hensyn til, at forældrenes tilstedeværelse kan gøre dette udfordrende. I forlængelse ville det være spændende at undersøge mulighederne for at kunne påvirke strukturen omkring PPV-forløbet, og dermed skabe anledninger eller rum for sparring med læreren, hvor bl.a. barnets forældre ikke indgår. Yderligere vil jeg kunne være opmærksom på at fremstå tilstedeværende på de skoler, hvor jeg er tilknyttet, da dette vil give mulighed for mere uofficiel sparring og kontakt med læreren, og dermed en opbygning af tillidsfulde relationer.

6. Referenceliste

Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Open Road Integrated Media.

Braun, V. & Clarke, V (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

Børne- & Undervisningsministeriet (2015) *Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. VEJ nr 11056 af 24/11/2015. Tilgået d. 27. maj 2021 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2015/11056>

Collin, F. (2015). Socialkonstruktivisme. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen og P. Nedergaard (Eds.) *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. ed. pp. 325-364). Hans Reitzels Forlag.

Dahl, K & Tanggaard, L. (2013) Det konsultative – tilbage til rødderne. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 50. årgang (2), 53-74.

Dannesboe, K. I. & Kjær, B. (2016) PPRs konsultative funktion: Følsomme relationer og professionelle identiteter på spil. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 53. årgang (1), 53-74.

Feilberg, C. (2014). *Dannelse af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet. Tilgået d. 27. maj 2021 fra www.livsverden.dk/feilberg

Finansministeriet (2015) Stramme rammer – klare prioriteter. Finanslovsforslaget 2016. Rosendahls – Schultz Distribution. Tilgået d. 27. maj 2021 fra https://fm.dk/media/13518/strammerammer_klareprioriteter_finanslovsforslaget_2016_web.pdf

Graakjær, N. J. (2013) Grupper. Definitioner, strukturer og processer. In M. Jacobsen, E. Laursen & J. B. Olsen (Eds.) *Socialpsykologi. En grundbog til et fag*. (pp. 269-293) København: Hans Reitzels Forlag.

Harré, R. (2012). Positioning Theory: Moral Dimensions of Social-Cultural Psychology. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 191-206), New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195396430.001.0001

Harré, R. & Moghaddam, F. M. (2011) Positioning Theory. In N. Bozatzis & T. Dragonas (Eds.) *The Discursive Turn in Social Psychology* (pp. 129-138) USA: Taos Institute Publications.

Jensen, M. (2018) Desired Ambiguities and dealing with ambivalences in the context of social work. In I. Albert, E. Abbey & J. Valsiner (Eds.) *Cultural psychology of transgenerational family relations: investigating ambivalences* (pp. 247-262) Charlotte NC: Information Age Press

Jensen, T. M. (2017) Psykologisk undersøgelse - dom, øjebliksbillede eller fælles arbejdsredskab? *Fokus På Familien*, 3, 205–226. doi: 10.18261/issn.0807-7487-2017-03-04

Knudsen, A. (2012) Tværfagligt samarbejde i kommunerne – og PPR psykologernes rolle i dette. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49. årgang (4), 253-272.

Kristensen O. S. (2017) *PPR-psykologer som problemløserne – et pilotprojekt*. Århus Universitet. Tilgæet d. 20 maj 2021 fra [https://pure.au.dk/portal/en/persons/ole-steen-kristensen\(fb87f797-79ce-43b7-99a3-ca219bef9462\)/publications/pprpsykologer-som-problemløesere--et-pilotprojekt\(23346b40-d368-4f14-819c-b68af3756dcf\).html](https://pure.au.dk/portal/en/persons/ole-steen-kristensen(fb87f797-79ce-43b7-99a3-ca219bef9462)/publications/pprpsykologer-som-problemløesere--et-pilotprojekt(23346b40-d368-4f14-819c-b68af3756dcf).html)

Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 3–15.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels forlag.

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*. Harlow: Pearson Education.

Lauvås, K & Lauvås, P. (2006). *Tværfagligt samarbejde. Perspektiv og strategi* (2.ed) Århus: Klim (34-63)

Matthiesen, N. C. L. (2015). A struggle for equitable partnerships: Somali diaspora mothers' acts of positioning in the practice of home-school partnerships in Danish public schools. *Outlines. Critical Practice Studies*, 16(1), 6–25.

Marková, I. (2017) Case studies and dialogicality. *Journal of deafblind studies on communication*, Vol 3, 28-45. Tilgæet d. 27. maj 2021 fra <https://jdbsc.rug.nl/article/view/29193/26538>

Nielsen, B. (2000) Den pædagogisk-psykologiske vurdering og dens anvendelsesmuligheder. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 37. årgang (1), 17-28.

Nielsen, B. (2013) PPRs aktuelle situation. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 50. årgang (5), 3-7.

Nielsen, B. (2014) PPR-Håndbogen. Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, B. (2015) Indledning til temanummer om PPR i Forandring. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 52. årgang (1), 5-6.

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2018) Pædagogisk Psykolog – en grundbog (2.ed) Samfundslitteratur

Nielsen, M. L. & Graversen, E. K. (2018). Kortlægning af kompetencebehov i PPR i danske kommuner. Dansk Center for Forskningsanalyse. Århus Universitet. Tilgået d. 27. maj 2021 fra https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Kortlaegning_af_kompetencebehov_i_PPR_i_danske_kommuner_AU_2018.pdf

Nissen, D. (2015) Rådgivning – proces og praksis. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 52. årgang (4), 3-15.

Rasmussen, O.V. (2010) PPR, tværfagligt arbejde – og jazz: en spejling af praksis. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47. årgang (6), 512-535.

Schaarup, T., Christoffersen, M. H & Kehlet, K. (2009) Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46. årgang (6), 349-363.

Schultz, C. R. (2020) *PPR-psykologens konstruktion af faglighed i det flerfaglige samarbejde. Observation af positioneringer i praksis*. Aalborg Universitet.

Stæhr, H. A. (2018) *Psykologens konsultative arbejde med observationer i PPR - med fokus på barnets perspektiv*. København Universitet. Tilgået d. 20 maj 2021 fra <http://docplayer.dk/134256753-Psykologens-konsultative-arbejde-med-observationer-i-ppr-med-fokus-paa-barnets-perspektiv.html>

Szulevicz, T. (2013). Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis? *Psyke & Logos*, 34, 462-479.

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). *Kvalitative metoder*. 2. ed. København: Hans Reitzels Forlag. (s. 81-96)

Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015) Pædagogisk-psykologisk praksis mellem psykometri, Konsultation og inclusion. Hans Reitzels Forlag

Tanggaard, L. & Blæhr, M. (2012) ”Bare rolig – udredningerne ender ovre i skabet” – refleksioner over mangeårig psykologpraksis og et aktuelt skoleudviklingsprojekt. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49. årgang (1), 35-43.

Undervisningsministeriet (2000) *Vejledning om PPR – pædagogisk-psykologisk rådgivning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 1-2000

Westmark, T., Nissen, D., Offenber, L. & Lund-Jacobsen, D. (2012) *Konsulent men hvordan? – Narrativt konsulentarbejde i praksis*. København: Akademisk Forlag.

Zittoun, T (2014) Trusting for learning. In P. Linell & I. Moskova (Eds). *Dialogical Approaches to Trust in Communication* (pp. 125-151) Charlotte, NC: Information Age Publishing
