

Samarbejde mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer

Oplevelser og implikationer for praksis

Rapportens samlede antal tegn med fodnoter og mellemrum: 263.777
Svarende til antal normalsider à 2400 tegn: 109,9

Christina Nielsen, studienummer: 20182875

Michael Rathenburg Thomsen, studienummer: 20184049

Vejleder: Tia G. B. Hansen

10. semester, kandidat, psykologi

Kandidatspeciale

Aalborg Universitet

Dato: 01-06-2023

Abstract

In Denmark, the institution PPR employs psychologists, speech-therapists, physiotherapists and more, who are tasked with aiding schools when pupils experience difficulties. Most commonly, this aid takes the form of consultation with the child's parents and the school's personnel, including teachers and pedagogues. This project aims to examine the nature of the teamwork between the PPR psychologists and the teachers through interviews with both of these professions.

Through a literature review, several previous findings concerning the subject emerge. Previous literature describes frustration, disagreement and discrepancies between the two professions, and this project explores these themes through the professionals' experiences of teamwork with the other, and what they believe could improve their relation.

In total, nine interviews are conducted, five with psychologists, four with teachers, employed in different parts of the country. These interviews are coded using thematic analysis, and four major themes emerge: The roles of the professionals, approach to the teamwork, proximity to practice, and framework for the teamwork. The themes are analyzed using Gittell's theory on relational coordination, Luhmann's systems theory, and positioning theory.

The analysis shows, in accordance with previous literature, that disagreements and frustrations are common. For one, both parties sometimes feel their role is misunderstood by the other, as teachers feel psychologists don't always grasp the reality of teaching a classroom full of students, and psychologists feel the teachers don't know exactly how and when to bring the psychologists into play. Both professions express a want to work with more preventive measures, where teachers can approach the psychologists with smaller worries, though some psychologists are concerned this will lead to an even bigger workload than they already experience. Teachers also carry a heavy workload, and therefore often want the psychologist to give specific advice instead of general advice on what to do, or even move the child in question to a special needs class, despite the psychologists' wishing to attempt other interventions first.

All in all, the project has implications for teachers and psychologists, as well as headmasters of schools and managers of PPR. Teachers and psychologists, who wish to improve their teamwork, could have an increased focus on explaining what

they can and cannot do, to better a common understanding of the possibilities the team-work provides. This can also be a task for the managers and headmasters, who have a wider reach, and thus more efficiently can clarify the other profession's role. The team-work could also benefit from allocating more time for the two professions to discuss preventive action as well as ongoing initiatives, although both professions already are short on time, and which therefore calls on more resources.

Indholdsfortegnelse

Samarbejde mellem lærere og PPR-psykologer.....	i
Abstract	ii
1 Indledning	1
1.1 Afgrænsning af problemformulering	2
2 Tidligere forskning.....	3
3 Psykologers og læreres samarbejdsbetingelser	7
3.1 Den konsultative tilgang	7
3.2 Lovgivning	8
4 Videnskabsteoretisk afsæt.....	9
4.1 Fænomenologi.....	9
4.2 Hermeneutik.....	11
4.2.1 Forforståelse.....	12
5 Teori.....	13
5.1 Gittells teori om relationel koordinering.....	13
5.1.1 Relationel koordinering.....	14
5.1.2 Relationelt samarbejde.....	15
5.1.3 Relationel ledelse	17
5.2 Systemteori.....	18
5.3 Positioneringsteori	21
5.4 Samspil mellem teorier	23
6 Metode.....	24
6.1 Interview	24
6.1.1 Valg af interviewpersoner	26
6.1.2 Interviewguide.....	29
6.1.3 Transskription	30
6.2 Ethiske overvejelser	31
6.3 Tematisk analyse.....	33
7 Analyse.....	36
7.1 De professionelles roller	37
7.1.1 Lærernes rolle.....	38
7.1.2 Psykologernes rolle	42
7.1.3 Forståelse af hinandens arbejdsopgaver.....	47

7.2 Tilgang til samarbejdet.....	53
7.2.1 At skabe gode forudsætninger for samarbejdet.....	53
7.2.2 Børnesyn	60
7.3 Praksisnærhed	65
7.3.1 Fysisk tilstedeværelse.....	65
7.3.2 Forebyggende indsatser.....	70
7.3.3 Lærerværelset som arbejdsrum	73
7.4 Rammer for samarbejdet.....	79
7.4.1 Møder	80
7.4.2 Skoleledelse.....	85
7.4.3 Skiftende psykologer.....	88
8 Diskussion: implikationer for praksis	91
8.1 At være tæt på lærernes praksis	91
8.2 At være forebyggende	94
8.3 At omsætte vejledning til praksis.....	96
8.4 At fokusere på relationel koordinering	98
8.5 At forstå hinanden	101
8.6 At arbejde kontekstuel eller individfokuseret	103
8.7 At håndtere konflikter	106
9 Begrænsninger	107
10 Konklusion	109
11 Litteraturliste	111

Bilag 1 – Interviewguide

Bilag 2 – Samtykkeerklæring

Bilag 3 – Transskriptioner

1 Indledning

Den danske institution Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR) opstod i 1930'erne, og bestod dengang af psykologer, der havde den éne opgave at intelligens-teste børn med henblik på at placere dem, der havde lavt kognitivt funktionsniveau, i specialklasser (Graff, Nüchel & Sparre, 2021, p. 22; Nielsen & Tanggaard, 2019, pp. 168f). I dag er testning af børn og vurdering af, om de bør tilbydes specialklasser stadig en opgave, der varetages af PPR, og kigger man i folkeskoleloven, er dette den eneste opgave PPR specifikt pointeres at have, da det fremgår, at "*Henvisning til specialundervisning, som ikke er af foreløbig karakter, sker efter pædagogisk-psykologisk rådgivning og efter samråd med eleven og forældrene*" (Folkeskoleloven, 2022, §12 stk. 2). Alligevel varetager PPR i dag også en masse andre funktioner, hvor et af hovedformålene er at hjælpe skolerne med at inkludere flest mulige børn i almenklasserne. Dette har udvidet PPR's værktøjskasse til ikke kun at indeholde intelligens-test, men også vejledning og rådgivning til lærere og forældre, individuel støtte til elever, sparring med skoleledere, m.m. (Graff et al., 2021, pp. 22f; Nielsen & Tanggaard, 2019, pp. 170f; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 24).

Rådgivningen er en af de centrale arbejdsopgaver, der i dag varetages af psykologerne ansat i PPR, og oftest foregår det med forskellige former for møder (Graff et al., 2021, pp. 63f; 82). Denne rådgivende praksis er dog ikke uden problematikker og indvendinger. Der er bl.a. rejst spørgsmål fra skolernes side om, hvorvidt psykologerne har den viden om den pædagogiske praksis, der skal til for at hjælpe skolerne med de gældende udfordringer, og om psykologerne er tætte nok på den konkrete praksis til at yde kvalificeret rådgivning (Szulevicz & Tanggaard, 2015, pp. 26f). Grundet sådanne tanker kan man derfor være nysgerrig på samarbejdet mellem skolerne og psykologerne, da der er grund til at tro, at der kan være nogle uoverensstemmelser mellem, hvordan henholdsvis skolerne og psykologerne oplever dette samarbejde.

I vores 9. semesters projekt undersøgte vi, via et litteraturreview, hvad litteraturen har at sige omkring samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer. Nogle af de overordnede fund er her, at der er forskellige syn på, hvad både lærerens og psykologens rolle er i dette samarbejde, og at de to professionelle ikke er enige om,

hvordan de hver især forstår problematikkerne vedrørende et barn¹ (Nielsen & Thomsen, 2022). I litteraturen er der til gengæld ingen tegn på, om disse uenigheder er noget lærerne og psykologerne taler med hinanden om eller forsøger at bearbejde. Selvom der bliver nævnt flere forslag til, hvad den anden part kan gøre bedre i samarbejdet, er der heller ikke at finde nogle bud på, hvordan de to professioner fælles kan styrke samarbejdet. Dette har ledt os til problemformuleringen:

Hvordan oplever henholdsvis folkeskolelærere og PPR-psykologer deres samarbejde med hinanden? Og hvilke implikationer har dette for praksis?

1.1 Afgrænsning af problemformulering

I vores problemformulering afgrænser vi os til to professioner: PPR-psykologer og folkeskolelærere.

Vi afgrænser os til psykologer, selvom der er mange andre professioner, der arbejder i PPR og har samarbejde med skolerne, herunder talepædagoger, ergo- og fysioterapeuter, konsulenter, m.m. (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 22). Vi laver denne afgrænsning, da de forskellige faggrupper har forskellige kompetencer, faglige profiler og opgaver, hvorved samarbejdet må forventes at være forskelligt på tværs af professionerne. Vi holder os derfor til én af PPR's professioner for at kunne gå i dybden med, hvordan samarbejdet fungerer for netop denne profession. Vi vælger psykologerne af flere grunde. For det første er det den største faggruppe i PPR, og derfor relevant for flest mennesker, og for det andet er det psykologernes rolle, der som nævnt i indledningen, er blevet sat spørgsmålstegn ved, og dermed er det interessant at undersøge, hvordan denne tvivl potentielt kan have en effekt på samarbejdet (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 26). En sidste årsag er, at vi selv som kommende psykologer har interesse i at forstå denne profession bedre.

I forhold til skolen afgrænser vi os til lærere, selvom også pædagoger, skoleledere og andre ansatte på skolen samarbejder med PPR. Igen tages dette valg, da faggrupperne er forskellige, og vi vælger at behandle én i dybden frem for flere overfladisk. Lærerne udvælges, da det oftest er dem, der har ansvaret for at implementere de tiltag og løsninger, som man i samarbejdet finder frem til (Nielsen, 2014, p. 145).

¹ Disse resultater vil blive uddybet i afsnit 2

Vi afgrænser os til folkeskoler, da friskoler og privatskoler har andre lovmæssige foranstaltninger. De kan bl.a. selv frit bestemme, hvilke elever de vil have på skolerne, og idealet i folkeskolen om inklusion, der nævnes i indledningen, kan derfor tænkes at se anderledes ud, hvilket kan have en indflydelse på samarbejdet mellem lærere og psykologer (Friskoleloven, 2019, §1).

2 Tidligere forskning

Som det fremgår i indledningen, har vi på vores 9. semester udarbejdet et litteraturreview omhandlende folkeskolelærere og PPR-psykologers samarbejde. I dette afsnit redegøres der for de væsentligste fund (Nielsen & Thomsen, 2022).

Litteraturreviewet har til formål at besvare følgende problemformulering: *“Hvad karakteriserer det samarbejde, der finder sted mellem lærer og psykolog i arbejdet omkring en folkeskoleelev, og hvilke udfordringer adresseres i litteraturen i forhold til at etablere et gunstigt samarbejde?”* (Nielsen & Thomsen, 2022, p. 3). En litteratursøgning på tre forskellige databaser ledte frem til 11 forskellige artikler, der hver omhandler, hvordan lærere og psykologer arbejder sammen på konsultativ vis. Det konsultative aspekt er tilvalgt som et kriterium, da dette regnes for den mest brugte og anvendelige tilgang i nutidens PPR i Danmark (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 38). Tekster fra udlandet, hvor der med sandsynlighed arbejdes på mange andre forskellige måder, er derfor kun taget i betragtning, hvis de eksplicit nævner, at der arbejdes konsultativt.

Gennem en tematisk analyse af de 11 tekster er der fundet fem temaer, der kan ses på tværs af flere artikler. Disse temaer er 1) psykologens rolle, 2) brugen af terapeutiske principper i samarbejdet, 3) lærerens rolle, 4) individ- og kontekstforståelser, og 5) konflikter mellem lærere og psykologer (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 9ff). Disse temaer bliver gennemgået herunder.

Det første tema omhandlende psykologens rolle undersøger, hvordan de forskellige artikler har blik for, hvad psykologens rolle er og bør være. Her fremgår det i litteraturen, at der er overvejende enighed fra psykologer om, at psykologen bør varetage en funktion, der kan beskrives med titlen “proceskonsulent” (Kjær & Dannesboe, 2019; Nissen, 2009; Stæhr & Hedegaard, 2020). Det indebærer, at man som psykolog tager hånd om processen, og hjælper lærerne med at gøre brug af den viden, de selv har, for

at kunne afhjælpe problemstillingen. I litteraturen fremgår det desuden, at det er psykologen, der bør sørge for, at mødet kører godt, så der ikke opstår unødvendige frustrationer mellem de forskellige parter. Dette gøres bl.a. ved at give plads til de forskellige perspektiver, der kan være på sagen, og sørge for at de bliver udfoldet, så de bliver forståelige for de andre mødedeltagere (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 15ff). Denne rolle som proceskonsulent står i kontrast til rollen som ekspert, som flere af psykologerne i litteraturen tager afstand fra (Farouk, 1999; Kjær & Dannesboe, 2019; Nissen, 2009; Nolan & Moreland, 2014; Quvang, 2016; Stæhr & Hedegaard, 2020). Flere af artiklerne peger på, at der må arbejdes på ikke at indtage en ophævet ekspertrolle, da psykologen nemt kan blive iscenesat som ekspert af eksempelvis en mødeleder. Psykologerne i litteraturen mener derfor, at man bør arbejde på at blive set som en ligeværdig mødedeltager, der ikke har viden, der er mere rigtig eller vigtig end de andres, men blot ét perspektiv blandt mange andre (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 14ff).

Det kan udledes af litteraturen, at psykologens rolle bliver beskrevet meget anderledes, hvis man i stedet for at spørge psykologer, spørger lærere (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 17f). Flere af lærerne i litteraturen giver udtryk for, at de gerne vil have at psykologen giver konkrete råd, som lærerne kan bruge og dermed har et ønske om, at psykologen nogle gange agerer som en ekspert, da det netop er ny viden, de er ude efter (Enevoldsen, 2021; Graham; 1998; Kjær & Dannesboe, 2019). Der kan hermed skitseres en tydelig forskel mellem lærernes og psykologernes syn på psykologens rolle i samarbejdet, der kan give anledning til flere spørgsmål: Får lærerne og psykologerne talt om deres forventninger til hinanden og samarbejdet? Hvordan ser de to professioner forskelligt på, hvad der vil være den optimale rolle for psykologen? Vil det være bedre for psykologerne at indtage den rolle, lærerne ønsker de har, eller er der en fordel i at fortsætte på deres egen foretrukne måde?

Det andet tema, der bliver undersøgt i litteraturreviewet, er psykologens brug af terapeutiske principper. Dette tema blev fundet i tre forskellige tekster, der har hver sit syn på emnet (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 18ff). Nolan og Moreland (2014) peger på, at psykologen gør brug af empati og aktiv lytning til at skabe en tryk stemning mellem mødedeltagerne. McCready (1985), der arbejder psykodynamisk, argumenterer for, at psykologerne med fordel kan tage højde for lærere, der ubevidst ser skævt på problematikken pga. tidligere uløste konflikter i deres eget liv. Dette kan blandt andet være,

hvis læreren er overbevist om, at et fænomen, fx et barn med skilte forældre, altid fører til et bestemt problem, fx følelsesmæssige problemer, eller hvis læreren overfører negative karaktertræk fra en person fra deres eget liv, fx en storesøster, over på et barn, der hører i samme kategori. Forfatteren argumenterer for, at psykologen bør forsøge at bearbejde dette, da det kan skabe barrierer i deres samarbejde. Den sidste artikel der omhandler brugen af terapeutiske principper er Kjær & Dannesboe (2019). De argumenterer for at psykologen kan fungere som en form for coach, der kan hjælpe læreren med at åbne op om deres følelser og deres praksis, for at de kan nå til nye forståelser af sig selv. Lærerne i artiklen påpeger, at det kan være svært for dem at være så åbne og ærlige, da de risikerer at skulle fortælle ting, de helst ikke vil dele med andre. Samlet set tyder disse tre tekster på, at der ikke er én fælles accepteret måde, hvorpå psykologerne kan bruge terapeutiske principper i samarbejdet med lærerne (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 20f).

Det tredje tema er lærerens rolle. Overordnet set kan man se to forskellige måder at beskrive denne rolle på (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 21ff). På den ene side karakteriserer noget af litteraturen lærerens rolle som en reflekterende metodiker. Dette indebærer, at læreren skal være i stand til at være reflektiv i forhold til sin egen praksis og tage stilling til, hvad der vil være det bedste for barnet i den gældende problemstilling (Kjær & Dannesboe, 2019; Quvang, 2016). Den anden måde at karakterisere lærerens rolle på er, at læreren skal kunne fortælle om sin egen praksis for at informere blandt andet psykologen om barnets dagligdag. Dette indebærer, at læreren skal kunne sparre med de andre parter for fælles at finde frem til nye handlingsmuligheder (Athanasίου, Geil, Hazel & Copeland, 2002; Quvang, 2016). Disse to syn på lærerens rolle er forskellige, men ikke uoverensstemmende, da det blandt andet fremgår, at Quvang (2014) mener, at lærerne bør gøre begge dele. Alligevel er det iøjnefaldende, at det primært er psykologerne i litteraturen, der påpeger, at lærerne bør være reflektive (Kjær & Dannesboe, 2019), mens lærerne selv mener, at de skal være kilde til viden samt sparringspartnere (Athanasίου et al., 2002). Man kan derfor blive nysgerrig på, ligesom ved psykologernes rolle, om parterne får afstemt, hvad de hver især forventer af hinanden, og hvorfor de eventuelt ser forskelligt på, hvad der vil være lærerens foretrukne rolle.

Individ- og kontekstforståelser er det fjerde tema, der bliver undersøgt i litteraturreviewet. Et interessant fund er her, at lærerne selv oplever, at de arbejder kontekstuel, og at psykologerne arbejder individorienteret, mens psykologerne oplever det modsatte: de oplever selv, at de arbejder kontekstuel, mens lærerne arbejder individorienteret (Borring, 2021; Enevoldsen, 2021). Ud over dette er der tvetydighed i forskningen, når det gælder forskernes observationer af praksis. Noget af forskningen peger på, at lærerne er mere individorienterede end psykologerne (Athanasίου et al., 2002), mens andet forskning påpeger at psykologerne er mere individorienterede - dog med den forskel, at det individ, psykologen ofte er fokuseret på, er læreren i stedet for eleven (Borring, 2021, Kjær & Dannesboe, 2019). På baggrund af disse fund kan det derfor være interessant at undersøge, om disse forskellige perspektiver på hver parts forståelse af problemstillingen kan have en indflydelse på samarbejdet (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 23ff; 30f).

Det femte og sidste tema i litteraturreviewet er konflikter mellem lærere og psykologer. Dette tema omhandler de steder i litteraturen, hvor der bliver påpeget, at der er direkte konflikt mellem de to parter (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 27ff). Noget af litteraturen fremfører eksempelvis, at der kan opstå konflikter mellem professionerne, hvis de hver især oplever, at de bliver nødt til at kæmpe for at få sit syn på sagen set som værende legitimt. Dette kan føre til ukonstruktive møder, hvor tiden går med at forsøge at overbevise hinanden, frem for at diskutere løsningsforslag (Nissen, 2009; Stæhr & Hedegaard, 2020). Et andet perspektiv fra litteraturen er, hvordan man gennem sociale interaktioner og ved at bruge følelsesregulering kan forsøge at dulme konflikter til møder (Kjær & Dannesboe, 2019). Her fremgår det af forskningen, at man ved at forholde sig rolig, bruge humor og være venlig kan stoppe møder fra at blive fjendtlige, selvom det kan diskuteres, hvorvidt konflikterne her er blevet løst, eller om de bare er gemt væk til efter mødet (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 28f). Disse perspektiver peger på, at der kan opstå konflikter til møder, og det vil derfor være interessant at høre fra praktikere, hvordan de forsøger at løse sådanne konflikter.

Den tidligere forskning har derfor undersøgt flere forskellige former for uoverensstemmelser og konflikter mellem psykologerne og lærerne. Disse fund lægger op til videre forskning omkring, hvordan disse uoverensstemmelser opleves at have en effekt på samarbejdet, men også omkring det modsatte. Der ser nemlig ikke ud til at være forsket

meget i, hvornår praktikerne oplever at samarbejdet fungerer bedst. Den tidligere forskning vil fremadrettet bruges som springbræt til at informere vores egen undersøgelse og de spørgsmål, vi stiller i interviewene, med henblik på at afdække nogle af de huller og interessante emner, forskningen peger på. Som følge heraf er litteraturen fra temaerne: psykologens rolle, lærerens rolle, individ- og kontekstforståelser, samt konflikter mellem lærere og psykologer blevet fundet relevant for specialet, og vil inddrages senere for at informere og underbygge diskussionen.

3 Psykologers og læreres samarbejdsbetingelser

I de følgende afsnit beskrives der kortfattet noget af det formelle omkring PPR-psykologernes og lærernes samarbejdsbetingelser. Første del omhandler den konsultative tilgang, som ofte er måden samarbejdet struktureres på, og herefter beskrives den lovgivning, der ligger til grund for samarbejdet.

3.1 Den konsultative tilgang

I de senere år har den konsultative tilgang vundet indpas inden for skolepsykologien. Den konsultative samarbejdsform kan dog ifølge Borring (2021) ikke beskrives fuldstændig entydigt, da der er mange forskellige forståelser af, hvad det vil sige både i teori og praksis (p. 75). I det følgende afsnit redegøres der for den konsultative tilgang, som benyttes i forbindelse med samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer.

Som kort skitseret i indledningen var PPR's formål i begyndelsen at intelligesteste børn, så dem med vanskeligheder kunne blive placeret i specialklasser (Graff, Nüchel & Sparre, 2021, p. 22; Nielsen & Tanggaard, 2019, pp. 168f). Siden er det blevet et mål for psykologernes arbejde at være mere forebyggende, efter der skete en stor stigning i antallet af henvisninger af børn til specialtilbud (Szulevicz & Tanggaard, 2015, pp. 31f). Derfor skiftede fokus fra at diktere forandringer til i stedet at facilitere dem, og tilgangen er således blevet mere konsultativ, hvor der i højere grad er fokus på børnenes omgivelser frem for blot det enkelte barn (Szulevicz & Tanggaard, 2015, pp. 32f). Med denne tilgang søger man at frigøre psykologen fra den traditionelle ekspertrolle, der erstattes af rollen som rådgiver i forhold til den aktuelle problemstilling i skoleregi (Borring, 2021, p. 75).

Den konsultative tilgang anses ifølge Szulevicz og Tanggaard (2015) som værende den arbejdsform, der er mest egnet i forhold til at facilitere inklusion, hvorfor det i høj grad er den tilgang, der i dag anvendes, når PPR og skoler samarbejder om børn i vanskeligheder (p. 34). I forbindelse hermed er inklusion desuden blevet et stort tema i skolen. En af de mest centrale opgaver, som PPR i dag forventes at varetage, er nemlig at være medvirkende til at facilitere og etablere inkluderende læringsmiljøer (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 33). Ifølge Szulevicz og Tanggaard (2015) oplever mange lærere dog alligevel, at inklusionsopgaven er blevet for stor, da der er stadig større krav til undervisningsdifferentiering og flere børn, der skal inkluderes i de almenne folkeskoleklasser (p. 33).

3.2 Lovgivning

Når et barn oplever udfordringer i skolen, og det vurderes, at der er behov for specialpædagogisk bistand, er det skolelederen, der skal lave en indstilling til PPR, som skal udarbejde en pædagogisk-psykologisk vurdering (PPV), jf. Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (2014, kapitel 2, §2). Dog vil skolelederen ofte bare være mellemmand, mens indstillingen bliver udarbejdet af den eller de, der ser indstillingen som nødvendig, ofte en klasselærer, jf. Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (2015, kapitel 3). Specialpædagogisk bistand indebærer specialklasse, eller specialundervisning i almenklasse på 9 undervisningstimer eller mere ugentligt, jf. Folkeskoleloven (2022, kapitel 2, §3 stk. 2). Denne bistand kan organiseres på flere måder, blandt andet kan ekstra undervisningspersonale inddrages i almenklassen for at varetage bistanden, eller det kan arrangeres uden for klassens normale skema. Al denne støtte skal ske i samarbejde med klassens lærere (Vejledning om..., 2015, kapitel 4).

Hvis der ikke er behov for 9 eller flere timer ugentlig støtte, behøver PPR ikke at blive inddraget (Vejledning om..., 2015, kapitel 5). Det betyder dog ikke, at PPR kun skal inddrages når der er behov for en PPV, da Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen (2019, §5 stk. 2) blandt andet påpeger, at skolelederen skal inddrage sagkyndig bistand, herunder PPR, hvis det ses som nødvendigt for at afhjælpe en elevs fravær. Skolen kan derfor inddrage hjælp fra PPR, hvis de finder det nødvendigt, og denne hjælp vil ofte kunne ske i form af konsultativ rådgivning og

vejledning, som omtalt tidligere i afsnittet. Når en elev indstilles til PPR, har psykologen notatpligt hver gang, de modtager nye informationer om sagen, jf. Offentlighedsloven §13.

Specialpædagogisk bistand, dvs. specialundervisning i mere end 9 undervisningstimer, skal som nævnt ske ved inddragelse af ekstra undervisningspersonale. Er der derimod tale om mindre end 9 timer, kan denne støtte stadig varetages af ekstra undervisningspersonale, eller det kan varetages af læreren, så længe det er inden for rammerne af den almindelige undervisning (*Regler for Specialundervisning*, n.d.). Eksempler på, hvad støtten kan indebære, er undervisningsdifferentiering, holddannelse og supplerende undervisning (Vejledning om..., 2015, kapitel 5).

4 Videnskabsteoretisk afsæt

I dette afsnit præsenteres projektets videnskabsteoretiske afsæt og overvejelser herom. Specialet tager udgangspunkt i et fænomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Inden for begge retninger er der fokus på, at forståelse af individers sociale liv, kultur og handlinger opnås gennem indlevelse og fortolkning af deres subjektive oplevelser (Andersen & Koch, 2015, p. 249). Dette er i overensstemmelse med specialets ønske om at opnå en forståelse af folkeskolelærere og PPR-psykologers oplevelser af samarbejdet, samt hvilke implikationer disse har for praksis. Der redegøres i følgende afsnit for relevante begreber inden for fænomenologi og hermeneutik, da disse har haft indflydelse på de metodiske valg, der er truffet i specialet og som udfoldes i afsnit 6.

4.1 Fænomenologi

Inden for kvalitativ forskning bruges fænomenologi som et begreb, der peger i retning af en interesse for at beskrive og forstå sociale fænomener på baggrund af individernes egne perspektiver og opfattelser af verden (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 48). Antagelsen er her, at det er individets opfattelse af virkeligheden, der er den vigtige (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 48). Fænomenologien er således ikke optaget af, hvordan tingene i virkeligheden er, men i stedet hvordan individet oplever disse ting (Gallagher, 2022, p. 2). Fænomenologiens omdrejningspunkt er derfor, hvordan menneskets bevidsthed erfarer verden omkring sig, og Edmund Husserl, der anses for at være grund-

læggeren af retningen, havde til formål at undersøge de universelle og almene betingelser for, at dette kan lade sig gøre (Andersen & Koch, 2015, p. 242f). Ud fra Husserls tilgang bør man gå fuldstændig forudsætningsløst til værks, når man skal undersøge individets opfattelser, da man ellers tager de forudsætninger, som undersøges, for givet (Andersen & Koch, 2015, p. 243). Dette er den transcendentale tilgang, som Husserl fremsatte, hvilket indebærer, at man så vidt muligt forsøger at se bort fra det Husserl, ifølge Andersen og Koch (2015), kalder den naturlige indstilling, som er alt det man til daglig tager for givet om sin omverden (p. 243).

Livsverdenen er endnu et fænomenologisk begreb, fremsat af Husserl, der er relevant at kigge nærmere på. Dette begreb dækker over den verden, vi lever i og herunder den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi i hverdagen tager for givet, er fortrolige med og som vi ikke uden videre stiller spørgsmålstejn ved (Zahavi, 2018, p. 64). Med livsverdensbegrebet ligger der ifølge Zahavi (2018) også en kritik af, at videnskaben har fortrængt livsverdenen i sin interesse i at undersøge objekter og fænomeners sande natur på en objektiv og præcis måde (p. 64). Kritikken indebærer, at livsverdenen netop må være indeholdt i videnskaben, da det ikke er muligt at opfatte verden fuldkommen objektivt (Zahavi, 2018, p. 62f). Dette skal dog ikke ses som en fornægtelse af videnskabens værdi og evne til at give ny viden og forståelse, men i højere grad en kritik af antagelsen om, at videnskaben kan gøre sig til egenrådige dommer over, hvad der er virkeligt, og at alle begreber skal kunne reduceres til at passe ind i denne ramme (Zahavi, 2018, p. 65).

Fænomenologien bruges i dette speciale, fordi vi er interesserede i at undersøge lærere og psykologers oplevelse og opfattelse af samarbejdet. Vi er med andre ord ikke interesserede i at finde en objektiv sandhed om emnet, men mere i at udforske de forskellige perspektiver, der er på samarbejdet, og hvad der optager de adspurgte lærere og psykologer. For at undersøge dette nærmere gør vi brug af det semistrukturerede livsverdensinterview, som vil blive redegjort for i afsnit 6.1.

4.2 Hermeneutik

Foruden fænomenologien trækker vi på hermeneutikken i vores tilgang til undersøgelsen af samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer. Hermeneutikken er en fortolkningslære, som traditionelt består af tre dele: forståelse, udlægning og anvendelse (Højberg, 2014, p. 291). Der er flere forskellige retninger inden for hermeneutikken, dog er de alle kendetegnet ved princippet om den hermeneutiske cirkel, som dækker over interaktionen, der finder sted mellem del og helhed. Sagt på en anden måde kan delene udelukkende forstås, hvis man inddrager helheden, og på samme måde kan helheden kun forstås på baggrund af delene (Højberg, 2014, pp. 291f). Meningen skabes dermed i samspillet mellem del og helhed, og det er relationen mellem disse, der gør det muligt at forstå og fortolke (Højberg, 2014, p. 292). I den filosofiske hermeneutik beskæftiger man sig således med den cirkelbevægelse, der finder sted mellem fortolkeren og objektet for fortolkning (Højberg, 2014, p. 293). I dette projekt tager vi udgangspunkt i Gadamer's filosofiske hermeneutik og forståelse af den hermeneutiske cirkel.

Den hermeneutiske cirkel inkluderer ifølge Gadamer (2007) et samspil mellem fortolkeren og den fortolkede genstand i en uafsluttet cirkulær bevægelse, hvor de gensidigt påvirker hinanden (p. 279). Forståelse opnås ifølge Gadamer (2007) ved hjælp af forfatterens eller periodens sprogbrug (p. 255). Dette vanskeliggøres dog af, at ens eget sprogbrug er ubevidst, og det er derfor almindeligvis først, når sproget bliver meget anderledes, end det man er vant til, at man bliver bevidst om det (Gadamer, 2007, p. 256). Man kan således ikke være sikker på, at andre tillægger teksten samme mening, som man selv gør, og man kan derfor ikke gøre sig fuldstændig fri af sin egen individuelle forståelse (Gadamer, 2007, p. 255). Gadamer stiller i denne forbindelse også spørgsmålstegn ved, om det er muligt at ignorere sine egne meninger i fortolkningen, da man ikke bare fuldstændig kan glemme eller fjerne, hvad man selv mener, om det man læser eller lytter til (Gadamer, 2007, p. 256). Hvad der kræves er i stedet, at man er åben overfor den andens eller tekstens mening. Derved har fortolkeren en aktiv rolle i fortolkningsprocessen (Højberg, 2014, p. 293). Gadamer (2007) pointerer, at når man ønsker at forstå noget, må man ikke stirre sig blind på sine egne forforståelser (p. 256). I relation til dette påpeger Gadamer (2007), at forståelse altid sker på baggrund af en forforståelse, som er fordomsfuld og fyldt med antagelser (p. 284f). Dette kan beskrives som en forståelseshorisont, hvilket betyder, at forståelsen af et

fænomen altid vil være indlejret i en bestemt forståelsesramme på forhånd (Højberg, 2014, p. 301). Gadamer (2007) pointerer i relation hertil, at forståelse altid er en proces, hvor horisonter smelter sammen, hvilket betyder, at tidligere forståelser smelter sammen med nye og skaber en ny forståelseshorisont (p. 291f).

Vi gør i dette speciale brug af hermeneutikken i vores metodiske tilgang, da vi er opmærksomme på vores egne forforståelser og har et ønske om at blive klogere på samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer. I vores interviews forsøger vi således at være opmærksomme på vores forforståelser og antagelser, så de kan blive udfordret, hvilket kan give os en ny forståelse og forståelseshorisont, som vi kan tage med os og hele tiden videreudvikle.

4.2.1 Forforståelse

Da vi i dette speciale har en hermeneutisk tilgang, er vi opmærksomme på, at vores forforståelser kan have indflydelse på, hvordan vi forstår og fortolker den empiri, vi indsamler. Vores forforståelse i dette projekt bygger i høj grad på den viden, vi har opnået i vores 9. semesterprojekt, som er beskrevet i afsnit 2.

Vi har således en idé om, at samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer til tider kan være præget af uoverensstemmelser, og måske konflikt, samt forskellige syn på sin egen og modpartens rolle. Det er vores forståelse, at psykologen ofte har enten en ekspertrolle eller rollen som proceskonsulent, og det er afhængigt af situationen, hvad der giver mest mening. Derudover har vi en antagelse om, at lærerne ikke altid oplever at få den hjælp og rådgivning de søger og har brug for. Samtidig har vi en opfattelse af, at psykologerne nogle gange har en oplevelse af, at lærerne ikke er modtagelige over for den rådgivning, der gives. Begge dele har vi en forståelse af, kan skabe frustrationer på de møder, hvor parterne skal samarbejde om løsninger for de børn, der oplever vanskeligheder i skolen. Vi har desuden en formodning om, at både lærere og psykologer har en oplevelse af at arbejde kontekstuel, men samtidig også en oplevelse af, at modparten er mere individorienteret.

Gennem specialet er vi opmærksomme på disse forforståelser, og i interview-situationerne søger vi netop så vidt muligt at gøre os fri af disse forståelser, så interviewdeltagerne ikke får trukket bestemte forståelsesrammer eller agendaer ned over hovedet. Vi er således interesserede i at bevare en åbenhed over for emnet, så der er plads til nye forståelser og viden om feltet.

5 Teori

I de følgende afsnit redegøres der for de teorier, som benyttes i specialets analyse. Først beskrives baggrunden for at vælge de tre teorier, der er med i projektet: Relationel koordinering, systemteori, og positioneringsteori.

Relationel koordinering, en teori udviklet af Jody Hoffer Gittell, er blevet valgt da den specifikt omhandler samarbejde mellem forskellige medarbejdere og forskellige organisationer, samt hvilke faktorer der er medvirkende til, at der er gensidig respekt, kommunikation, og lignende fordelagtige aspekter i samarbejdet (Bolton, Logan & Gittell, 2021, pp. 295ff; Gittell, 2000, pp. 524ff). Desuden har den tidligere vist sig at være relevant i en PPR-kontekst (Graff et al., 2021, pp. 39f). Den kan derfor bruges til at undersøge hvilke faktorer, der kan mangle eller forbedres, når deltagerne omtaler, at der er ting i samarbejdet, der ikke fungerer som ønsket.

Gittells teori kan siges at fokusere meget på et organisationsperspektiv, da den har øje for hvilke organisatoriske strukturer, der fremmer eller hæmmer medarbejderens koordinering. For at kunne undersøge samspillet med mere blik for de individuelle professionelle og den sociale mening bag de valg, de tager, er Luhmanns systemteori også inddraget i dette projekt. Ved at indtænke begreber som mening, forstyrrelse og autopoiesis (Andersen & Pors, 2017, p. 30; Schuldt, 2006, p. 36), kan den bidrage med teorier om, hvorfor psykologer og lærere vælger at samarbejde, som de gør, og hvorfor de muligvis kan udvise modstand i samarbejdet.

Under interviewene er vi også blevet opmærksomme på, hvor meget energi lærere og psykologer bruger på møder til at fremstille sig selv i et bestemt lys. For at undersøge dette har vi valgt at inddrage positioneringsteori, da denne kan belyse, hvordan disse dynamikker udspiller sig til møder, hvad formålet er med dem, og hvilken effekt det har på samarbejdet (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 111f).

5.1 Gittells teori om relationel koordinering

Teorien om relationel koordinering er udviklet af Jody Hoffer Gittell, og blev i første omgang udviklet i forbindelse med observationer og interviews i 1990'erne af, hvordan medarbejderne i forskellige flyselskaber arbejder sammen og kommunikerer med hinanden (Gittell, 2006, pp. 76f; Gittell, 2012, p. 13). Sidenhen har hun også anvendt teorien om relationel koordinering på andre komplekse organisationstyper, hvilket

blandt andet omfatter sundhedssektoren. Teorien beskriver, hvordan kvalitet, effektivitet og medarbejdertilfredshed hænger sammen med koordinering og det samarbejde, der er mellem medarbejdere, ledere, og klienter. Gittell advokerer dermed for at styrke denne koordinering (Gittell, 2012, pp. 13f). Dette er understøttet af flere studier, der undersøger hvordan organisatoriske strukturer, der har til formål at styrke kommunikation, ansvarsfordeling og koordinering mellem medarbejdere hænger sammen med de vigtige aspekter af relationel koordinering såsom rettidig kommunikation, delt viden og gensidig respekt (Bolton et al., 2021, pp. 295ff; Gittell, 2000, pp. 524ff). Et systematisk review fra 2021 finder blandt andet, at fælles ansvar, møder mellem de forskellige professioner, og tæt fysisk nærhed er med til at styrke relationel koordinering (Bolton et al., 2021, pp. 297ff; 307). I forbindelse med teorien opsætter Gittell tre forskellige relationelle dynamikker, som beskrives i de følgende afsnit: Relationel koordinering, relationelt samarbejde, og relationel ledelse.

5.1.1 Relationel koordinering

Relationel koordinering kan beskrives som kommunikations- og relationsmønstre, som medarbejdere gør brug af for at integrere deres opgaver i en samlet helhed (Gittell, 2016, p. 16f). Denne form for koordinering virker ifølge Gittell (2016), når kommunikationsniveauet har høj kvalitet og understøttes af relationer med fælles mål, fælles viden og gensidig respekt (p. 16). I samspillet mellem disse relationelle dimensioner skabes kommunikation, der er præcis, rettidig, hyppig og fokuseret på problemløsningen i stedet for fraskrivelse af ansvar (Gittell, 2016, p. 25). Gittell (2016) påpeger, at fælles mål er medvirkende til at øge motivationen for engagering i kommunikation i høj kvalitet hos deltagerne, og dermed øges sandsynligheden for, at de, i stedet for at løbe fra ansvaret ved problemer, gør brug af problemløsende kommunikation (p. 25). Derudover kan deltagerne nemmere kommunikere bevidst om, hvem der bør have hvilken viden, hvorfor og hvor vigtigt dette er, når de er klar over, hvad de andre deltagere bidrager med til processen (Gittell, 2016, p. 25). Deltagerne vil desuden i højere grad være modtagelige overfor inputs fra kollegaer i andre funktioner, uanset status, hvis der er gensidig respekt i relationen (Gittell, 2016, p. 26). Gittell (2016) beskriver desuden også det modsatte af den relationelle koordinering, når der i stedet er individorienterede funktionelle mål, specialviden og mangel på respekt sammenholdt med, at

kommunikationen er sjælden, forsinket, upræcis og bebrejdende (p. 26). Dette medvirker, at samarbejdets og kommunikationens effektivitet og kvalitet forringes (Gittell, 2016, p. 27).

Gittell (2016) peger desuden på, at mennesket af natur er relationelt og socialt. Det er således gennem gensidig anerkendelse med andre mennesker, at man bliver et individ. På samme måde koordineres det arbejde, man udfører, mest effektivt i relation til andre (p. 41). Individets personlige og professionelle identitet tager desuden primært form i kontakten med andre, og nye relationsmønstre kan således forstyrre begge identiteter. På denne måde forstyrres individets identitet, når der opstår et behov for at koordinere med nogen, der er anderledes end én selv (Gittell, 2016, p. 22). Nye krav kan således være en forstyrrelse for de eksisterende og usynlige mønstre af magt, privilegier og identitet, hvilket kan føre til en svær tilpasningsperiode i forhold til individer, profession, stilling osv., med risiko for defensive reaktioner (Gittell, 2016, p. 22).

5.1.2 Relationelt samarbejde

Ved den relationelle koordinering er det dog ikke nok blot at koordinere mellem medarbejdere, da man også er nødt til at inddrage de aktuelle klienter, fordi de i samarbejde med medarbejderne kan udføre vigtigt arbejde (Gittell, 2016, p. 18). I en PPR-kontekst og inden for rammen af dette speciale kan medarbejderne anses som PPR-psykologerne og klienterne kan siges at være folkeskolelærerne, da de er modtagere af den service, PPR udfører. Gittell (2016) påpeger, at man risikerer at gå glip af muligheden for at skabe værdi og herved muligheden for at reagere på kravet om øget effektivisering, hvis klienterne ikke inddrages (p. 18). Når man som medarbejder i stedet er åben for, at relationer med fælles mål, fælles viden og gensidig respekt også skal omfatte klienten, påbegynder man derimod et relationelt samarbejde (Gittell, 2016, p. 18).

Et relationelt samarbejde erstatter ikke behovet for relationel koordinering, da medarbejdere med et højt niveau af dette er bedre forberedt på at indgå i og opbygge et godt samarbejde med klienter (Gittell, 2016, pp. 47f). Relationelt samarbejde har ifølge Gittell (2016) potentiale til at forbedre kvaliteten af udbyttet, fordi det muliggør, at klienter kan få tilpasset ydelsen til deres individuelle behov. Samarbejdet er derfor baseret på den erkendelse, at klientens deltagelse, engagement og nogle gange adfærdssændringer, er nødvendige for at kunne opnå de ønskede resultater (p. 46). Et relationelt samarbejde kræver derfor, at medarbejderne er villige til at dele sin viden med klienterne, og at de ligeledes opfordrer klienterne til, at dele den viden, de har (Gittell,

2016, p. 56). Klienterne bliver således aktive medproducenter af viden og forandring frem for passive modtagere, hvilket betyder, at der er en gensidig relation, frem for at medarbejderen fortæller klienten, hvad denne har brug for (Gittell, 2016, pp. 46f). Relationelt samarbejde finder derfor sted, når klienter og medarbejdere i fællesskab får skabt de ønskede resultater på baggrund af kommunikation i høj kvalitet, som understøttes af fælles viden, gensidig respekt og fælles mål (Gittell, 2016, p. 47). Lige så vel som relationel koordinering kan påvirke relationelt samarbejde, kan den modsatte påvirkning også finde sted. Dette kan ske ved, at når klienterne begynder at være mere engagerede i det relationelle samarbejde og begynder at stille krav, bliver medarbejderne nødt til at udvide deres vante kommunikationsmønstre, så disse tilpasses klientens behov (Gittell, 2016, p. 49).

Der kan dog også være hindringer for det relationelle samarbejde. En af disse kan være manglende viden og ansvarlighed. Det betyder, at der mellem medarbejdere og klienter ikke altid vil være enighed om, hvem der har den relevante viden, og hvem der er ansvarlig for processen eller resultatet (Gittell, 2016, p. 51).

En anden hindring for samarbejdet kan være den følelsesmæssige afstand og objektivitet, der ofte er i relationen mellem klienter og medarbejdere. Bliver denne afstand for stor, kan det være en hindring for samarbejdet i den forstand, at det nødvendige perspektiv for kommunikation i høj kvalitet hindres. Uden perspektiv vil der være risiko for, at medarbejderen, uden at være undersøgende overfor klienten, blot overfører sine egne værdier og præferencer (Gittell, 2016, p. 52).

Gittell (2016) påpeger, at der for at overkomme nogle af ovenstående hindringer, er brug for en ny professionalismemodel. Samarbejdende professionelle defineres her som dem, der “opfatter andre professionelle samfund og ikke-professionelle [herunder kunder] som kilder til læring og støtte i stedet for indblanding” (pp. 53f). Det vil sige, at man som professionel i et samarbejde, skal kunne være åben overfor ny viden og nye perspektiver. I en sådan model er de professionelle således engagerede i mere ligeværdige relationer med både klienter og kollegaer, hvor alles ekspertise er velkommen, og hvor følelser anses som en kilde til vigtig data om både de grupper og individer, som den professionelle betjener (Gittell, 2016, p. 54). Derudover påpeger Gittell (2016), at konflikter er en mulighed for at skabe nye løsninger og indsigter og dermed ikke et problem, der skal undertrykkes (p. 89). Konflikter kan være medvirkende til at

øge effektiviteten, hvis den kontekst, de opstår i, er en, hvor opgaverelaterede uenigheder bliver værdsat. Dog kan konflikter også have den modsatte effekt, hvis de ignoreres, da de både kan skade relationer og effektivitet (Gittell, 2016, p. 89). Konflikter vil typisk hverken tages op eller forsøges løst spontant, hvis der er magtforskelle eller geografiske placeringer, der adskiller deltagerne (Gittell, 2016, p. 89).

5.1.3 Relationel ledelse

Gittell (2016) taler dog ikke blot om relationel koordinering og relationelt samarbejde, men beskæftiger sig også med relationel ledelse (p. 61). Relationel ledelse anses som en proces, der kræver gensidige relationer mellem dem, der ledes, og lederen. Indflydelse kan i denne proces skabes på to måder: enten ved, at der bliver udviklet gensidig respekt, fælles mål og fælles viden *med* andre, eller ved at dette udvikles *mellem* andre (Gittell, 2016, p. 61). Gittell (2012) påpeger desuden, at bestemte tiltag kan være medvirkende til at forbedre medarbejdernes præstationer, hvilket blandt andet inkluderer kvalitet, effektivitet og økonomi (p. 61). Denne kombination af tiltag til at trække medarbejderne i en positiv retning kaldes for et samlet ledelsessystem, fordi det skal indikere, at tiltagene er bygget op af handlinger, som er gensidigt forstærkende og som er medvirkende til at fremme faggruppernes adfærd mellem hinanden, hvilket fører til høj effektivitet (Gittell, 2012, p. 61).

Relationel ledelse bygger på et princip om, at både leder og medarbejdere har unik og relevant viden om arbejdet, og at det er nødvendigt at inddrage begge typer af viden for at kunne udføre arbejdet i en kompleks organisation. Der er her tale om medarbejdernes viden om, hvordan arbejdet bedst udføres i praksis, og lederens viden om de større sammenhænge mellem forskellige grene af organisationen (Gittell, 2016, p. 67). Der er dermed ikke tale om, at én person har mere autoritet end en anden, i stedet erkender man, at hver arbejder har en vis autoritet forbundet med den rolle og de arbejdsopgaver, man har.

I relationel ledelse er ledelsens rolle at danne forbindelser mellem de forskellige arbejdere og klienter, der er relevante for at opnå de fælles mål. Dette sker gennem en værdsættelse af hver arbejders ekspertise på de pågældende områder og det unikke perspektiv, de har som følge heraf (Gittell, 2016, pp. 68f). Gennem lederens viden om de forskellige grupper af professioner, deres rolle og deres opgaver, er det lederens opgave at få skabt et netværk, hvor man kan kommunikere og skabe gensidigt ansvar,

og skabe gode vilkår for relationel koordinering og relationelt samarbejde (Gittell, 2016, p. 69).

En stilling som leder vil kræve, at man har en vis ydmyghed overfor den viden man selv har, og indser, at arbejdernes viden er nødvendig for at kunne opnå det ønskede resultat. Man må derfor skabe rum, hvor forskellige individer kan tale sammen og opnå et mere helhedsorienteret blik for situationen, hvormed der kan skabes løsninger, der er bedre tilpasset situationen, og hvor flere arbejdere sammen tager ansvaret (Gittell, 2016, p. 70).

5.2 Systemteori

I det følgende afsnit redegør vi for Luhmanns systemteori med henblik på analyse af den indsamlede empiri senere i specialet. Specialets forståelse af systemteorien bygger foruden Luhmann (2000) og Luhmann (2006), desuden på Andersen og Pors' (2017) og Schuldts (2006) udlægninger af teorien.

Luhmann lader sig inspirere af mange forskellige teoretikere og retninger. En af dem er husserls fænomenologi (Luhmann, 2006, p. 51f; Andersen & Pors, 2017, p. 15). Særligt Husserls meningsbegreb er et grundbegreb i Luhmanns sociologi. Dette meningsbegreb dækker over, at der på baggrund af forventninger altid dukker noget op i bevidstheden, som skaber mening i det enkelte individs livsverden (Andersen & Pors, 2017, p. 15). Luhmann er dog ifølge Andersen og Pors (2017) interesseret i at undersøge de sociale systemer og flytter således fokus væk fra udelukkende at fokusere på de psykiske systemer, og hovedspørgsmålet bliver herved, hvordan verden dukker meningsfuldt op for sociale systemer (p. 15). Der kan ifølge Schuldt (2006) skelnes mellem tre forskellige former for sociale systemer: interaktionssystemer, organisationssystemer og samfundssystemer (p. 32). Et interaktionssystem opstår, når individer iagttagelse hinanden gensidigt, hvilket vil sige, at systemet stopper med at opføre sig, hvis en deltager eksempelvis forlader lokalet (Schuldt, 2006, p. 32). Inden for rammen af dette speciale kan et eksempel på et interaktionssystem være, når en lærer og en psykolog taler sammen på lærerværelset. Et organisationssystem karakteriseres derimod af medlemskab bundet op på bestemte betingelser, som indenfor organisationer gør det muligt at tilpasse mange interaktioner i forhold til hinanden (Schuldt, 2006, p. 32). Skolen kan være et eksempel på et sådant organisationssystem, da der her er defineret klare rammer og medlemskriterier for deltagelsen i systemet. Den tredje og sidste form

for socialt system er samfundssystemet. Dette er et system af højere orden, fordi alle interaktions- og organisationssystemer er indeholdt i dette, hvilket betyder, at samfundet er helheden af al kommunikation (Schuldt, 2006, p. 33).

Et grundlæggende begreb inden for systemteorien er 'kompleksitet' (Schuldt, 2006, p. 30). Der tales her om verdens kompleksitet, da alt, hvad man foretager sig, kun er muligt i verden. Der findes således ikke noget uden for verden, hvorfor der heller ikke kan siges at være en omverden, der afgrænser verden (Schuldt, 2006, p. 30). Denne enorme kompleksitet gøres håndterbar gennem sociale systemer. Dette betyder ifølge Schuldt (2006), at de sociale systemer er medvirkende til at reducere kompleksiteten, fordi de får funktionen som formidler mellem de menneskelige muligheder og den komplekse verden (p. 30). Som en del af et system er det ikke alle mulige tilstande og hændelser, som kan finde sted. Udelukkelsen af muligheder er medvirkende til at beskytte individerne i systemet mod overraskelser i hverdagen af ubehagelig karakter, og sociale systemer skaber således forventningsstrukturer (Schuldt, 2006, p. 31). Dette leder frem til en anden central del af systemteorien: grænsen mellem system og omverden. Dette er væsentligt, da et system ikke kan eksistere uden sin omverden (Luhmann, 2000, p. 52). Ved at skabe og opretholde en forskel i forhold til sin omverden, opbygger og vedligeholder systemer sig selv (Luhmann, 2000, p. 52). Systemer er derfor i en proces af konstant tilblivelse, og systemopretholdelsen sker således ved at grænserne mellem system og omverden vedvarende markeres (Andersen & Pors, 2017, p. 28; Luhmann, 2000, p. 53).

En anden væsentlig del af Luhmanns systemteori relaterer sig ifølge Andersen og Pors (2017) til begrebet iagttagelse (p. 22). Dette begreb dækker over, at noget markeres i verden, hvilket sker ved, at der på én og samme tid skelnes og betegnes (Andersen & Pors, 2017, p. 22; Schuldt, 2006, p. 58). Schuldt (2006) pointerer i relation til dette, at "noget kan først betegnes, når der er foretaget en skelnen i forhold til noget andet" (p. 58). Det vil sige, at man først er nødt til at markere, hvor forskellen er på de to genstande eller personer, før man kan betegne dem. Det er dog ikke muligt, at betegne begge sider på samme tid, da den skelnen, iagttagelsen foretager, vil være usynlig for iagttageren og dermed en blind plet (Schuldt, 2006, p. 58; Andersen & Pors, 2017, p. 23). Til gengæld kan man iagttage andres iagttagelser og hermed blive opmærksom på andres skelnen og herigennem deres blinde pletter, hvilket kaldes andenordensagttagelser (Schuldt, 2006, p. 59).

Inden for systemteorien spiller begrebet kommunikation en central rolle, da sociale systemer anses for at bestå af kommunikationer (Schuldt, 2006, p. 32). Luhmann (2006) definerer kommunikation som bestående af tre komponenter: information, meddelelse og forståelse (p. 47), og det er kun når de optræder sammen, at der er tale om kommunikation (Schuldt, 2006, p. 50). Ved hvert af de tre komponenter foretages der konstant tilvalg og fravalg, da der hele tiden er mulighed for at vælge en anden information eller meddelelsesform end den valgte (Luhmann, 2006, p. 50; Schuldt, 2006, p. 50). Særligt forståelse er ifølge Luhmann (2000) vigtigt for at man kan tale om kommunikation. Derfor må en forståelsestest følge kommunikationen, da man er nødt til at kontrollere, om man er blevet forstået korrekt (p. 184). Det er kun muligt at kontrollere, om man er blevet forstået korrekt ved at se på tilslutningsadfærden til kommunikationen. Dog kan man ved hjælp af erfaring organisere sin kommunikation på en måde, der gør, at man kan forvente at blive forstået (Luhmann, 2000, p. 184). Kommunikation har til hensigt at føre til en tilstandsændring hos modtageren, da informationen, hvis den er forstået, ikke blot kan ignoreres, men altid vil medføre en tilstand (Luhmann, 2000, p. 188). Kendetegnet ved kommunikation er derfor, at det åbner for både antagelse og afvisning, da modtageren selv kan beslutte, om vedkommende vil tro på informationen eller ej. Modstand bliver derfor altid muligt ved bestemmelse, da muligheden for den modsatte mening af det kommunikerede altid er til stede (Luhmann, 2000, p. 188f).

Sociale systemer er således kommunikationssystemer, hvilket vil sige, at de enkelte dele i systemet er kommunikationer, som konstant tilslutter sig hinanden og herved holder systemet i gang (Schuldt, 2006, p. 32). Luhmann benytter sig af begrebet autopoiesis til at beskrive systemernes selvreferentielle karakter (Andersen & Pors, 2017, p. 29). Det vil sige, at systemer selv producerer de dele, der udgør systemet, og de både frembringer og opretholder således sig selv (Schuldt, 2006, p. 34). Dog er sociale systemer stadig afhængige af deres omverden, da de, på trods af at handle i forhold til sig selv, også eksisterer i et bestemt miljø, som de er i kontakt med, hvilket vil sige, at de er selvbestemmende, men ikke selvtilstrækkelige (Schuldt, 2006, p. 34). Et system kan ikke ændres eller kontrolleres udefra, men det kan lade sig forstyrre af sin omverden (Andersen & Pors, 2017, p. 30). Et system vil således kun reagere på forandringer i omverdenen ud fra systemets egenlogik, og det vil kun føre til ændringer og reaktioner i systemet, hvis disse opleves som meningsfulde (Schuldt, 2006, p. 36).

Mening bliver herved igen et centralt begreb, da alle handlinger og oplevelser inden for et system sker på baggrund af meningskriterier (Schuldt, 2006, p. 36). Sociale systemer kan således ikke kommunikere direkte med hinanden, men de kan lade sig forstyrre, hvilket kan medføre ændringer, hvis det har relevans for systemet (Andersen & Pors, 2017, p. 30). Man kan således heller ikke være sikker på, hvordan det man forsøger at kommunikere bliver modtaget af modparten.

5.3 Positioneringsteori

Positioneringsteori er en teori udviklet af bl.a Rom Harré og Luk Van Langenhove. Teorien placeres inden for et dynamisk paradigme, der ligesom Erving Goffmans teori om facework og Lev Vygotskys kulturhistoriske aktivitetsteori kigger på interaktioner mellem mennesker, og hvilke dynamikker der opstår i et sådant samspil (Harré & Moghaddam, 2003, pp. 3f). Det dynamiske paradigme som helhed har til formål at undersøge de mere dynamiske og hverdagsnære aspekter af psykologien, til fordel for de mere eksperiment-baserede metoder og statiske begreber som 'rolle', der har fået meget opmærksomhed i psykologisk forskning. Positioneringsteori specifikt blev udviklet for at kunne udfylde nogle huller i anden dynamisk forskning vedrørende aktørers muligheder og rettigheder i forskellige sociale interaktioner, som både Goffman og Vygotskys teorier ikke mentes at kunne undersøge tilstrækkeligt (Harré & Moghaddam, 2003, p. 3). Herved blev begrebet om position introduceret, og i det følgende afsnit beskrives denne teori.

Grundlæggende for positioneringsteori er følgende triade, der kan bruges til at analysere strukturen af en samtale:

1. *Position*: En position er en konstruktion, der opstår i en samtale, og refererer til en persons personlighedstræk, rettigheder, roller og pligter. At have en bestemt position medfører dermed, at man har nogle bestemte muligheder, men også nogle begrænsninger. Er man i en position som 'underviser' for eksempel, har man mulighed og pligt til at instruere og lære fra sig, mens det vil være uacceptabelt at være passiv og sige: "find ud af det selv" (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 108f; Harré & Moghaddam, 2003, pp. 5f).
2. *Tale og handlinger*: Det er herigennem, man indtager og udlever de forskellige positioner. En sætning sagt af en person i en bestemt position vil muligvis have en helt anden betydning, hvis personen i stedet havde haft en anden position.

“*Jeg ved det ikke*” sagt af en person i position som ‘uerfaren’ vil oftest tolkes som en bekræftelse af deres uvidenhed, men sagt af en respekteret filosof kan det lettere tolkes som et betydningsfuldt udsagn om begrænsningen af den menneskelige erkendelse. Det er også gennem tale og handlinger, at man har muligheden for at positionere sig selv, positionere andre, og forsøge at forhandle en position, man bliver sat i (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 108f; 111f; Harré & Moghaddam, 2003, p. 6).

3. *Storyline*: Mange interaktioner følger et velkendt mønster, der indebærer at hver aktør i forvejen indtager nogle bestemte positioner. Når læreren kommer ind i klasseværelset, har hun automatisk en position som ‘underviser’, mens børnene, der sidder ved deres borde, har position som ‘elever’, og uden at dette er noget de behøver at italesætte eller forhandle om, ved de hver især, hvad der forventes af dem og hvilke muligheder for handling, de har (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 108ff; Harré & Moghaddam, 2003, p. 6).

Et centralt aspekt indenfor positioneringsteorien er forhandlingen af positioner. Man kan forsøge at sætte sig selv eller andre i en bestemt position med sin tale, fx kan man sige “*hvorfor har du ikke ryddet op endnu?*”, hvorved den anden person sættes i en position som en, der er doven og ikke opfylder deres pligter. Dette kaldes en *førsteordens-positionering* (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 111f). Denne position kan accepteres af den anden, der undskylder og går i gang med det samme, men den kan også udfordres, fx ved at svare tilbage “*jeg har ondt i hovedet, jeg har brug for at slappe af.*” Hermed udfordres positionen som doven, og man forsøger i stedet at positionere sig selv som syg. Der er hermed også et forsøg på at skifte *storylinen*, fra en man kan kalde ‘bebrejdende ægtefælle’ til en der hedder ‘ægtefælle der har brug for omsorg.’ Denne benægtelse af positionen man bliver givet, kaldes en *andenordens-positionering*. Herefter kan samtalen tage form af en forhandling, hvor de to personer finder frem til hvilken position, de hver især har, og dermed hvilke pligter og muligheder de har (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 111f). I nogle tilfælde kan man dog også blive udfordret på, om man har rettigheden og autoriteten til at forhandle sin eller andres position, fx med udtalelser som: “*du lovede, at du ville gøre det, ingen undskyldninger.*” Et individs sociale magt i en relation har derfor indflydelse på, hvordan man kan positionere sig selv og andre (Harré & Moghaddam, 2003, p. 7, Harré & Van Langenhove, 2010, p. 120).

Der er tale om en tredjeordens-positionering, hvis en af disse personer senere taler om denne samtale, hvor de to parter bliver positioneret forskelligt baseret på fortællingen om samtalen. For eksempel kan den ene part positioneres som “kold ægtefælle, der er ligeglad med mit helbred,” mens man selv er “stakkels syg ægtefælle” (Harré & Van Langenhove, 2010, p. 112). Når vi laver interviews, vil der derfor også være tale om *tredjeordens-positioneringer*, hvor deltagerne omtaler interaktioner, de tidligere har haft, og derigennem positionerer dem selv og de andre personer på bestemte måder.

Når man laver førsteordens-positioneringer, har man ikke nødvendigvis en bevidst intention om at positionere sig selv eller andre på en bestemt måde, det sker ofte ubevidst. Anklager man en anden for ikke at have ryddet op, gøres det ikke nødvendigvis med intentionen om at positionere den anden som doven, det kan ligeså vel gøres med den simple intention om, at de skal komme i gang. Anden- og tredjeordens-positioneringer vil dog altid have en grad af intentionalitet, da det indebærer et ønske om at ændre de positioner, der er i spil. Modspillet: “*jeg er syg*” bruges bevidst som en undskyldning, der skal ændre den *storyline*, der er ved at blive dannet (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 113f).

Eksemplet med de to ægtefæller viser også, at man, når man positionerer sig selv og andre, kan gøre brug af både *moralsk* og *personlig positionering*. Som ægtefælle kan man bl.a. siges at have en moralsk pligt til at hjælpe til med at holde huset i stand. Men hvis ens handlinger ikke stemmer overens med denne position, kan man i stedet begynde at referere til mere personspecifikke positioner, fx at være syg (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 112f).

5.4 Samspil mellem teorier

I dette sidste afsnit sættes de tre teorier op mod hinanden, for at se hvordan de spiller sammen.

Gittells teori om relationel koordinering ligger op af en systematisk tankegang, hvor det er samspillet mellem mange forskellige grupper og individer, der er kernen i teorien (Gittell, 2012, pp. 229f). På denne måde spiller den godt sammen med Luhmanns teori, der også har systemer og samspil for øje. De to teorier kan siges at komplementere hinanden. Relationel koordinering omtaler systemer på et organisatorisk plan, der specifikt omhandler, hvordan organisatoriske strukturer har indvirkning på

medarbejderes indbyrdes koordinering. Derimod bruger Luhmanns systemteori systemer på bredere vis, og kan dermed også undersøge, hvordan to individer, der er del af hver sit system, påvirker og kommunikerer med hinanden. Det er også på dette mere individorienterede plan, at positioneringsteori kan supplere, da det ligesom systemteori kan se på kommunikation mellem individer, men også kan undersøge de konkrete, diskursive aspekter, der er i spil i den måde, professionerne tiltaler sig selv og hinanden på. De tre teorier kan derfor supplere hinanden i og med at de har fokus på forskellige aspekter af interaktion og samspil mellem lærerne og psykologerne.

Det er dog også væsentligt at være opmærksom på, at både relationel koordinering og systemteori har rødder i socialkonstruktivismen, hvilket adskiller sig fra dette speciales videnskabsteoretiske afsæt. Teorierne lægger således vægt på, hvordan menneskelig handling er socialt konstrueret, hvorved sociale strukturer har betydning for, hvordan mennesker forstår og agerer i verden. Dette adskiller sig således fra det fænomenologiske og hermeneutiske udgangspunkt, hvor sociale fænomener søges forstået gennem individernes egne opfattelser og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 48). Disse teorier medtages dog, da de kan bidrage med en indsigt i de sociale strukturer, der er til stede i samarbejdet mellem lærere og psykologer, hvilket kan benyttes som en måde at fortolke og forstå de perspektiver og opfattelser, som deltagerne fremsætter i interviewene. Herved opfattes de forskellige videnskabsteoretiske afsæt ikke som modstridende, men som medvirkende til en bredere belysning af samarbejdet mellem faggrupperne, hvilket bidrager til en mere nuanceret beskrivelse og forståelse af fænomenet.

6 Metode

I de følgende afsnit redegøres der for den metode, der benyttes i projektet, samt de metodologiske overvejelser, der ligger bag.

6.1 Interview

En af de mest udbredte tilgange til kvalitativ forskning er interviewet, da det giver mulighed for at opnå viden om menneskers meninger, holdninger, oplevelser osv. (Tinggaard & Brinkmann, 2020, p. 33). Når man laver en interviewundersøgelse, har

man således muligheden for at rette fokus mod, hvordan de mennesker, man taler med, oplever de forskellige situationer og begivenheder, der finder sted i deres liv (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 36; Kvale & Brinkmann, 2015, p. 17).

Et interview bygger på menneskelige relationer, og interaktionen mellem den, der interviewer og den, der bliver interviewet, er derfor væsentlig for den viden, der opnås. Det vil sige, at den viden, man opnår, påvirkes af, hvordan intervieweren selv agerer i situationen og af den relation, man formår at opbygge (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 38). Et interview kan derfor ikke anses som værende en fuldkommen neutral teknik til opnåelse af interviewdeltagerens upåvirkede svar, da disse altid vil være influeret af konteksten og det sociale miljø (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 34). Derudover er det væsentligt at have for øje, at bestemte spørgsmål også kan føre til bestemte svar, og det er derfor vigtigt at være opmærksom på vinklingen af de spørgsmål, man stiller (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 34).

I dette speciale benyttes det semistrukturerede livsverdensinterview til at indsamle empiri. Denne type interview bygger på fænomenologien, som er beskrevet i afsnit 4.1, og har til formål at opnå viden om den interviewedes livsverden for at kunne meningsfortolke de fænomener, der bliver beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 177). Under et sådant interview må intervieweren være åben over for de uventede og nye fænomener, der kan opstå, i stedet for at være bundet af allerede etablerede kategorier og skemaer (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 51). Dette kan kaldes bevidst naivitet, hvilket netop betyder, at intervieweren skal være både nysgerrig og sensitiv overfor det, der bliver fortalt, og samtidig være bevidst om og kritisk overfor sine egne forudsætninger, så disse så vidt muligt kan sættes i parentes i interviewsituationen (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 52). Dette kan desuden sættes i forbindelse med specialets hermeneutiske tilgang, som beskrevet i afsnit 4.2, da vi netop er bevidste om vores forforståelser og går åbent og nysgerrigt ind til vores interviews.

Det semistrukturerede interview vil som oftest blive udført på baggrund af en interviewguide², der danner rammen for, hvad man gerne vil omkring i interviewet. Denne er ikke fuldkommen fastlagt, da der skal være plads til at følge op på de historier, der kommer frem undervejs (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 44). Der bruges således både konkrete og åbne spørgsmål, og der kan afviges fra rækkefølgen, da det

² Se afsnit 6.1.2

herved netop bliver muligt, at stille opfølgende spørgsmål og skabe plads til de frie fortællinger, der kommer frem undervejs (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 177f).

I dette projekt udfører vi ni interviews, fire af dem med lærere, og fem med psykologer. Hvert interview er struktureret, så én af specialets forfattere er interviewer, og dermed ansvarlig for at føre interviewet og stille spørgsmål. Den anden forfatter har en mindre assistent-rolle, som består i at stille spørgsmål, hvis der er noget særligt, intervieweren ikke får spurgt ind til, samt at transskribere interviewet efterfølgende. Nogle af interviewene er af praktiske årsager foretaget online, mens andre er foretaget fysisk.

6.1.1 Valg af interviewpersoner

Der er mange valg, der skal tages i forbindelse med hvilke interviewpersoner, man vil have med i sit studie, fx hvem, hvor mange, og hvorfra? Vi beskriver i dette afsnit de valg, vi har taget, for at nå frem til de deltagere, vi har.

Som nævnt i afgrænsningen vil vi fokusere på PPR-psykologer og folkeskolelærere, og det er dermed også de to grupper, vi ønsker at interviewe. Vores 'hvem' i undersøgelsen er derfor personer, der arbejder eller har arbejdet som PPR-psykolog inden for nyere tid og personer, der arbejder eller har arbejdet som lærer inden for nyere tid. Vi medtager her folk, der måske ikke pt. er ansat som psykolog eller lærer, da de stadig kan forventes at have relevant viden om emnet. Optimalt set vil de psykologer og lærere, vi interviewer, alle være ansat i samme kommune, da der kan være forskelle i, hvordan PPR og skolerne arbejder på tværs af kommunerne, der kan gøre det besværligt at sammenligne interviewpersonernes forskellige holdninger til deres arbejde. Desværre, som vil blive uddybet senere, var dette ikke muligt, og i stedet interviewer vi personer fra forskellige dele af landet. Det betyder, at vi i vores interviews må fokusere på at få beskrivelser frem af de forskellige interviewpersoners arbejde, og hvordan samarbejdet med den anden profession er struktureret, da det kan forventes at se forskelligt ud mellem de forskellige interviewpersoner.

Spørgsmålet om 'hvor mange' er et kompliceret et, og et hvor mange forskellige faktorer er i spil. Der er bl.a. praktiske, teoretiske og formålmæssige aspekter at tage højde for (Robinson, 2014, pp. 29; 31). Som et startpunkt kan nævnes, at vi har flere praktiske rammer at holde os inden for. Navnlige, at vi kun er to personer, og at vi

har en vis tidsmæssig ramme, som projektet skal skrives inden for, hvilket vanskeliggør muligheden for at få et stort deltagerantal. Dette stemmer godt overens med et idiografisk formål, hvor hver deltager har plads til at stå frem som et unikt individ, og ikke bare en del af mængden, men hvor der stadig er nok deltagere til at se fællestræk på tværs af deltagerne (Robinson, 2014, p. 24). I forbindelse med et sådan idiografisk formål, som vi ønsker at benytte, vurderer vi, at fire til seks interviewpersoner fra hver af de to grupper er målet.

Det er vigtigt i et interviewprojekt at reflektere over, hvordan man indsamler deltagere, da der er mange forskellige måder at gøre dette på, der alle har hver sin effekt på studiet (Robinson, 2014, p. 31). I dette projekt gør vi brug af det, der kaldes et *convenience sample*, som betyder, at de deltagere, vi har med, er dem, vi har kunnet få kontakt med og som har været villige til at deltage. For det kvalitative studie har det den effekt, at de deltagere vi har med kan forventes at have en særlig entusiasme eller interesse i emnet, og dermed ikke kan siges at være et tilfældigt udtræk af populationen, som ellers ville have været optimalt i forbindelse med et interviewstudie (Robinson, 2014, pp. 31f). Det har ikke været muligt at gøre det på andre måder grundet tid og ressourcer.

For at finde deltagere gjorde vi brug af flere forskellige strategier. Som første forsøg skrev vi til PPR-kontoret og tre forskellige skoler i samme kommune, da vi ønskede at inkludere deltagere fra samme kommune. Der var desværre ikke nogen interesse derfra, hvorfor vi har udvidet vores søgefelt, og i stedet fået adgang til Facebook-grupper, hvor flere danske PPR-psykologer og lærere er med. Med denne strategi har vi fået svar fra flere, der var interesserede i at være med, og vi ender herefter med et sample på fem psykologer og en lærer. For at få rekrutteret flere lærere, har vi gjort brug af vores personlige netværk, og har på denne måde yderligere fundet tre lærere. Der indgår derfor i alt fire lærere i specialet. Deltagerne kommer således fra forskellige kommuner, og vi er opmærksomme på, at der kan være forskelle i forhold til, hvordan skoler og PPR-kontorer er organiseret.

6.1.1.1 Præsentation af interviewpersoner

I det følgende afsnit præsenteres de ni deltagere, der er med i specialet.

Psykologerne:

Dorthe er først uddannet lærer, hvilket hun har arbejdet som i ca. 15 år, før hun tog kandidatuddannelsen cand.pæd.psych, hvorefter hun har været PPR-psykolog i ca. 15 år per dette speciale. I løbet af sin karriere i PPR har hun arbejdet i fire forskellige kommuner, hvor hun har siddet i sin nuværende kommune i ca. to år.

Line er uddannet cand.psych., der har arbejdet i PPR i samme kommune i ca. 7 år. Pt. sidder hun i en speciel stilling, hvor hun kun varetager PPR-opgaver i forhold til en enkelt skole. Før hun begyndte på sin uddannelse, har hun været lærervikar i en specialklasserække, og har været med til frivilligt arbejde, hvor hun har arrangeret workshops og pædagogiske aktiviteter for børn og unge.

Maja er uddannet cand.psych., der har arbejdet i PPR i 6 år, og desuden har en position som faglig leder for de andre psykologer i PPR, hvilket bl.a. betyder at hun superviserer de nye psykologer. Maja har arbejdet i samme kommune i alle 6 år.

Sarah er uddannet cand.psych., der i sit 20 år lange arbejdsliv har skiftet mellem at være ansat i PPR og i børne- og ungdomspsykiatrien. I sin nuværende position arbejder hun i PPR og har gjort dette i nogle år. De skoler hun arbejder med for tiden, har hun arbejdet sammen med i ca. et år.

Yvonne er uddannet cand.psych., der er ved at få sin autorisation og har arbejdet som PPR-psykolog i ca. 3 år. Yvonne har arbejdet i samme kommune i disse 3 år.

Lærerne:

Elsebeth er uddannet folkeskolelærer, der efter endt uddannelse var folkeskolelærer i nogle år, før hun varetog andre stillinger i 23 år. Hun har i de sidste 14 år arbejdet som folkeskolelærer igen. Hun underviser primært i dansk i udskolingen og er derfor også kontaktlærer.

Joan er uddannet folkeskolelærer, og har arbejdet som lærer i 23 år på samme skole, hvoraf hun også i de sidste 10 år har haft funktion som inklusionsvejleder. Aktuelt fylder inklusionsvejleder-rollen mest, hvilket bl.a. betyder, at hun arbejder sammen med sine lærerkolleger og PPR om forskellige inklusionsindsatser.

Nora er uddannet folkeskolelærer, der i ca. 16 år har arbejdet som matematik- og natur-og-teknik-lærer. Hun arbejder i indskolingen og på mellemtrinnet, og er pt. klasse-lærer for to klasser.

Rikke er uddannet folkeskolelærer, der for nylig har taget en efteruddannelse som læsevejleder. Hun har været uddannet lærer i ca. 15 år. På nuværende tidspunkt er hun deltidslærer og læsevejleder. Rikke er primært dansklærer på mellemtrinnet og i udskolingen, og har i alt haft arbejde som lærer i tre forskellige kommuner.

6.1.2 Interviewguide

Når man vil udføre et interview, vil man ofte udforme en interviewguide, der kan hjælpe med at strukturere interviewene. Afhængigt af interviewenes formål kan denne interviewguide være meget eller lidt styrende - en meget styrende interviewguide vil indeholde klare, præcise spørgsmål der skal stilles i interviewet, mens en mindre styrende interviewguide vil nøjes med at indeholde emner, der bør udforskes i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2014, p. 185). I det semistrukturerede interview, der benyttes i dette projekt, vil interviewguiden oftest indeholde en oversigt over de emner, der skal dækkes samt forslag til spørgsmål, der kan bruges i interviewsituationen for at få af-dækket disse emner. På denne måde fastholdes fokus i interviewet på forskningsinteressen, mens der gives plads til, at den interviewede kan udfolde sine fortællinger.

I udarbejdelsen af en interviewguide bør man have øje for at skabe spørgsmål, der har en tematisk og dynamisk dimension. Den tematiske dimension består i, at spørgsmålene skal relatere sig til tematikken og forskningsinteressen, så den viden, der produceres i interviewet, kan hjælpe med at besvare disse. Den dynamiske dimension består i, at spørgsmålene skal medvirke til at skabe en god dynamik mellem forskeren og den interviewede, så den interviewede får mulighed og lyst til at fortælle om sine oplevelser (Kvale & Brinkmann, 2014, pp. 185f). Dette indebærer bl.a., at spørgsmålene skal være letforståelige for den interviewede og dermed ikke indeholde fagtermer eller jargon. Det betyder også, at spørgsmålene skal være åbne og ikke-ledende, så den interviewede ikke bliver begrænset til at svare noget bestemt og ikke føler, at nogle svar vil være mere foretrukne end andre (King & Hugh-Jones, 2019, pp. 133ff; Kvale & Brinkmann, 2014, pp. 186f). I sammenhæng hermed, kan det nævnes, at vi også er opmærksomme på vores forforståelser, som nævnt i afsnit 4.2.1, og har fokus på, at de spørgsmål, vi stiller, ikke tager disse forforståelser for givet, men spørger nysgerrigt

ind, så vi kan undersøge om vores deltagere har oplevelser, der adskiller sig fra vores forforståelser.

En interviewguide kan udarbejdes således, at den består af to dele - en del der udgør en oversigt over de forskningsspørgsmål, der leder interviewet og en anden del, der udgør de spørgsmål, der kan stilles i interviewsituationen, for at komme omkring disse forskningsspørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2014, pp. 186f). Denne opstilling bruges i dette projekt, hvor interviewguiden kan ses i bilag 1.

Til sidst er det vigtigt at huske på, at interviewguiden i det semistrukturerede interview blot er en guide, og dermed ikke en regelbog, der bestemmer hvilke spørgsmål, der skal stilles og hvornår. Det er en hjælp til at holde fokus i interviewsituationen og en inspiration til hvilke spørgsmål, der kan stilles i forbindelse med hvilke emner. Det semistrukturerede aspekt kommer netop til udtryk ved, at den interviewedes fortællinger kan dreje interviewet i en anden retning end forventet, og at dette er noget, man som interviewer kan følge for at få fat på de historier, der er vigtige for den interviewede at fortælle. Ved at lytte til de interviewede på denne måde kan man få en forståelse, der rækker ud over de forforståelser man må have om emnet, og dermed skabe muligheden for nye fortolkninger (Tanggaard & Brinkmann, 2020, pp. 43f). I selve interviewsituationen må man derfor bruge interviewguiden med en vis kreativitet, samtidig med at man også løsriver sig fra den og fokuserer på bl.a. at stille opfølgende spørgsmål til de fortællinger, der kommer frem (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 44; Kvale & Brinkmann, 2014, pp. 193ff).

6.1.3 Transskription

For at kunne bearbejde og analysere interviewene optages og transskriberes de. Transskriberingen kan siges at være en væsentlig del af processen. I dette trin sker der en betydelig omformning af interviewmaterialet, hvor det talte sprog skal oversættes til skriftsprog, hvorved en del af den information, der er i det talte sprog, ofte vil gå tabt (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 50). Det er derfor vigtigt at have tænkt over, hvordan man vælger at transskribere, da dette kan gøres på mange forskellige måder, der hver kan bruges til hver sit formål. I den ene ende kan siges at ligge Gail Jeffersons system, hvor pauser, toneleje, volumen og mange sådanne detaljer transskriberes, med det formål at kunne analysere, hvordan mennesker fører samtaler (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 50). I den modsatte ende kan man i transskriberingen nøjes med at

overføre meningen af det sagte til det skriftlige, hvor de pauser, fyldord og omformuleringer, der naturligt er i talesprog ikke medtages, men oversættes til pænt, forståeligt skriftsprog. En sådan transskribering vil oftest foretages, hvis formålet med undersøgelsen er at undersøge interviewpersonernes forståelser og holdninger, og hvor måden de bliver udtrykt på er mindre vigtigt (Tanggaard & Brinkmann, 2020, pp. 50f).

I vores undersøgelse vælger vi at transskribere det sagte på en måde, der gør det flydende i tekstform, dvs. vi ikke medtager pauser, gentagelser og lignende, og vi udelader ord som 'altså' eller 'sådan' hvis de virker forstyrrende for læsningen (Tanggaard & Brinkmann, 2020, 50ff). Derved fokuserer vi kun på den forståelse deltagerne præsenterer, og læser ikke ned i betydningen af tøven osv. I transskriptionen bruger vi derfor få specialtegn, der vil blive beskrevet i starten af analysen, hvor citaterne fra transskriptionen bliver taget i brug.

6.2 Etiske overvejelser

Forskning indebærer etiske dilemmaer og problematikker, og det er derfor vigtigt at reflektere over de etiske forhold, når der planlægges et forskningsprojekt. Dette både for at tage højde for de enkelte deltagers rettigheder, men også på et mere samfundsmæssigt plan, hvor de forskningsresultater, der formuleres, kan have konsekvenser for andre borgere og politikeres forståelse af forskellige fænomener og befolkningsgrupper (Brinkmann, 2020, pp. 581; 593f).

Der er opstillet mange forskellige bud på tommelfingerregler og etiske overvejelser, man bør have in mente, når man laver et forskningsprojekt (Se fx Brinkmann, 2020, pp. 597ff; King, 2019, pp. 50ff; og Kvale og Brinkmann, 2014 pp. 113f). Disse tommelfingerregler indbefatter bl.a. informeret samtykke, der er vigtigt at få fra de involverede deltagere tidligt i processen, så de ved, hvad de går med til og hvilke rettigheder, de har. Det indebærer fx information om, hvordan anonymitet vil blive sikret, at understrege, at deltagerne altid har retten til at trække sig fra projektet, og at de ikke behøver svare på noget, hvis de ikke har lyst (Brinkmann, 2020, p. 598; King, 2019, pp. 50ff).

En anden tommelfingerregel omhandler fortroligheden af personlige oplysninger. På dette punkt er der nogle helt formelle etiske regler, man skal leve op til, navnlig Datatilsynets retningslinjer for personfølsomme data, og de europæiske GDPR-regler. (Brinkmann, 2020, pp. 581ff). Laver man forskning, der indeholder personfølsomme

oplysninger, fx etnisk baggrund, politiske eller religiøse overbevisninger, eller strafbare forhold, skal forskningen anmeldes til Datatilsynet. GDPR-reglerne er lavet for at beskytte personlige data og indebærer, at data skal opbevares sikkert og ikke skal deles unødvendigt, at man skal have eksplicit samtykke³ fra deltagerne og ikke indsamle unødvendig data (Brinkmann, 2020, pp. 584f). I dette projekt arbejdes der ikke med personfølsomme oplysninger, blot persondata. Data vil blive opbevaret på USB-stik, der er låst væk, når de ikke benyttes.

En tredje tommelfingerregel kan siges at være, at man bør tænke over konsekvenserne af forskningen. Som nævnt tidligere gælder dette både over for de individuelle deltagere, hvor man bl.a. bliver nødt til at overveje, om man kan komme til at skade disse i løbet af projektet. Det kan fx være ved, at man i en interviewsituation via de spørgsmål, der stilles, skaber utryghed og ubehag hos deltageren, eller kan være med til at skabe en negativ ændring i deltagerens selvopfattelse (King, 2019, pp. 52f; Kvale & Brinkmann, 2014, pp. 107; 118f). Det gælder også de samfundsmæssige konsekvenser af den forskning, der foretages, da de resultater, man finder, kan få betydning for, hvordan ledere og politikere opfatter et fænomen, og derigennem kan influere deres politiske og ledelsesmæssige valg. Man må derfor overveje, om resultaterne og den måde, man fremstiller dem på, kan bidrage fx til at forværre opfattelsen af minoritetsgrupper eller ændre opfattelsen på, hvor betydningsfuldt et givent fænomen er (Brinkmann, 2020, p. 599). Da konflikter er et underliggende tema i dette speciale, bør man overveje, om de spørgsmål, der stilles i interviewsituationen lægger op til, at den interviewede får lov til at brokke sig over og se sig sur på den anden part. Da vi ikke ønsker at skabe splittelse mellem lærere og psykologer, vil vi i udarbejdelsen af interviewspørgsmålene holde et klart fokus på det konstruktive aspekt, hvor vi ikke ønsker at høre, hvad den anden part gør forkert, men i stedet hvornår samarbejdet fungerer, og hvornår det ikke gør, og hvad der kan tænkes at forbedre det.

En sidste tommelfingerregel, der her kan nævnes, er forskerens rolle. Til dette punkt kan nævnes, at forskeren bl.a. bør reflektere over, hvordan vedkommende agerer i samspillet med deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2014, p. 120). I vores projekt er der et aspekt af forskerens rolle, der er vigtigt at have in mente, da vi selv er kommende psykologer, men skal interviewe både lærere og psykologer. Det kan betyde, at vi, når vi interviewer psykologerne, vil have nemmere ved at danne en god relation, da vi har

³ Se samtykkeerklæring i bilag 2

fælles baggrund, men dette kan muligvis blive sværere ved lærerne, da vi har en forudantagelse om, at der kan være konflikter mellem de to professioner. Vi vil derfor, i interviewene med lærerne, gøre det tydeligt, at vi er interesserede i at høre deres fortællinger, da vi anser deres perspektiv som ligeså vigtigt som psykologernes, når det kommer til samarbejdet.

6.3 Tematisk analyse

For at analysere vores interviews gør vi brug af tematisk analyse, baseret på Braun og Clarkes (2006) beskrivelse af metoden. I deres artikel fra 2006 giver de et overblik over den tematiske analyse, og den vil her blive skitseret og sat i perspektiv til vores projekt.

Overordnet set er tematisk analyse en analysemetode, hvor målet er at kunne identificere og beskrive mønstre og temaer, heraf navnet, i et kvalitativt datasæt. Metoden kan siges at være meget fleksibel, da den ikke er indlejret i en bestemt teoretisk retning, men kan bruges i sammenhæng med mange forskellige teorier (Braun & Clarke, 2006, pp. 78f). Denne fleksibilitet indebærer også, at der er nogle valg, der skal tages, når man bruger tematisk analyse.

Et af de vigtige valg, man skal tage, er at beslutte sig for, hvornår noget tæller som et tema. Dette kan fx gøres rent kvantitativt ved kun at vælge temaer, der fx nævnes af et bestemt antal af deltagerne, eller som fylder en bestemt mængde af datasættet. Det kan også afgøres baseret på emnets opfattede relevans i forbindelse til forskningsspørgsmålet (Braun & Clarke, 2006, pp. 82f). Braun & Clarke understreger vigtigheden af, at ingen af disse metoder er mere rigtig end andre, det vigtige er, at man er konsistent med måden, man bedømmer, hvad der tæller som et tema, og gør dette synligt i den skriftlige formidling af forskningen (Braun & Clarke, 2006, pp. 80; 83). I vores projekt vil temaer blive valgt på baggrund af, hvad der går igen på tværs af de forskellige interviews, da vi ønsker at finde de koncepter, der er mere generelt gældende for flere psykologer og lærere. Vi sætter ikke nogen fast grænse for, hvornår noget tilvælges eller fravælges, da sådanne hårde skel kan være arbitrære og unyttige (Braun & Clarke, 2006, 83).

Et andet valg, der skal tages, er om man vil fokusere på at kunne beskrive hele datasættet, eller om man vil gå i dybden med ét bestemt aspekt af data. Med fokus på

hele datasættet vil man kunne komme med et grundigt blik på, hvad der er mest fremtrædende i data, mens man med et mere indsnævret fokus vil kunne give et mere nuanceret blik på et mindre område (Braun & Clarke, 2006, p. 83). Vi ønsker i dette projekt at kunne beskrive hele datasættet, da vi har flere aspekter af området, vi er interesserede i, og som alle kan give relevante perspektiver på forskningsspørgsmålet.

Ved en tematisk analyse bliver man også nødt til at beslutte sig for, om man vil gå induktivt eller teoretisk til værks. Arbejder man induktivt, vil man arbejde bottom-up, det vil sige, at de temaer man arbejder med er tæt relateret til de data, man har, og skabes på baggrund af, hvad datasættet viser. Arbejder man derimod teoretisk, har man på forhånd noget bestemt i data, man leder efter, for eksempel med det formål at benytte en bestemt teori i forbindelse med analysen, og er dermed en mere top-down tilgang (Braun & Clarke, pp. 83f). Som nævnt tidligere er vi interesserede i hvilke aspekter af samarbejdet, deltagerne bringer på banen som de mest relevante, og derfor arbejder vi induktivt.

Et andet valg omhandler på hvilket niveau temaerne findes; om det er semantiske eller latente temaer. Semantiske temaer er de temaer, der direkte tales om af deltagerne, som man vil sammenfatte og forsøge at fortolke. Latente temaer er et lag dybere, og det, man vil analysere i stedet, er hvilke tanker, antagelser og ideologier, der ligger bag det data, man har (Braun & Clarke, 2006, pp. 84f). Vi vil i vores projekt behandle semantiske temaer, i overensstemmelse med de fænomenologiske principper som beskrevet tidligere, hvor vi er interesserede i deltagerens oplevelser, og hvordan disse beskrives.

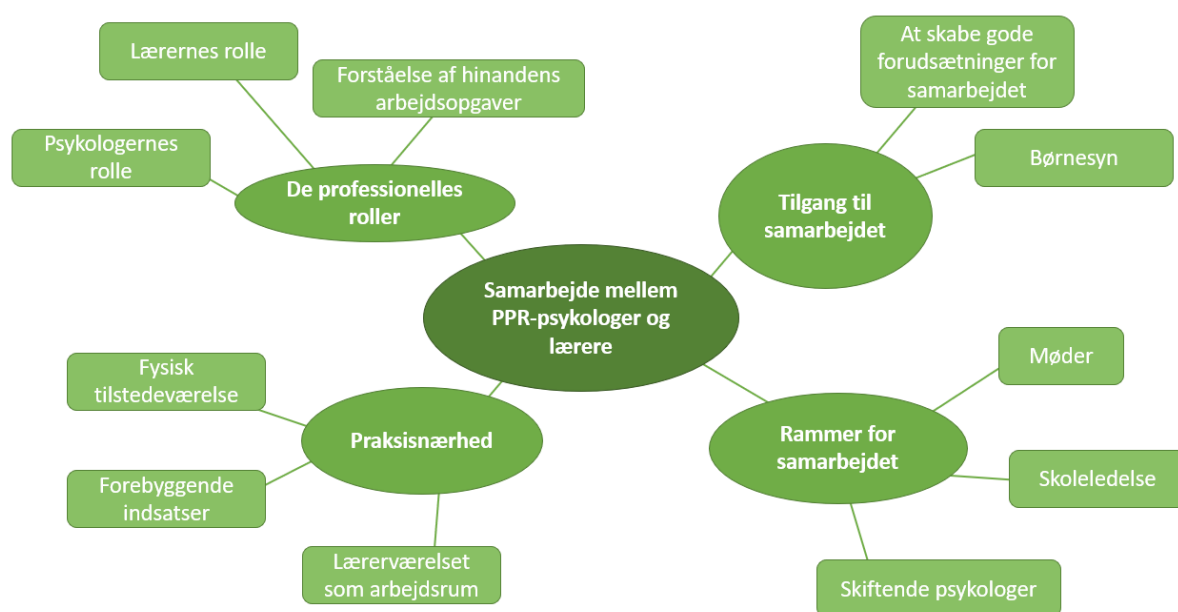
Et sidste valg, der skitseres af Braun & Clarke (2006), er hvilket epistemologisk grundlag, man vil antage i projektet. Det kan for eksempel være et essentialistisk syn, hvor de data, man har, kan fortolkes direkte, da der antages, at sproget kan bruges til at beskrive oplevelser og forståelser. Har man i stedet et konstruktionistisk syn, vil man antage at de oplevelser og forståelser, der bliver kommunikeret, er socialt betinget, og man vil undersøge hvilke strukturer, normer og kulturelle betingelser, der har indflydelse på det data, man får (Braun & Clarke, 2006, pp. 81; 85). I vores projekt antager vi et essentialistisk syn, da vi ønsker at fortolke deltagerens forståelser, sådan som de beskriver dem.

Braun og Clarke (2006) skitserer også den trinvis proces, der guider en tematisk analyse. De seks trin er som følger:

- 1) At blive bekendt med data. Dette sker allerede i de første trin, hvor data indsamles og transskriberes hvis relevant. Herefter er det en god ide at læse det igennem for at få et overordnet blik over, hvad data omhandler og har at sige (Braun & Clarke, 2006, pp. 87f).
- 2) At lave de første koder. I dette trin læser man hele data igennem, og koder undervejs stykker af data for, hvad der er interessant og relevant i forbindelse med de valg, der blev nævnt tidligere. Dette er endnu ikke de temaer, man ender ud med, men blot en måde at kunne sammenfatte data på, så der herefter kan analyseres for gennemtrængende temaer (Braun & Clarke, 2006, pp. 88f).
- 3) At lede efter temaer. Med sine koder fra trin 2 kan man nu begynde at se på, hvordan disse koder kan hænge sammen og skabe basis for et mere overordnet tema. På baggrund af denne analyse ender man ud med forskellige overtemaer og undertemaer, som behandles i næste trin (Braun & Clarke, 2006, pp. 89ff).
- 4) At reviewe temaer. De temaer, der blev lavet i trin 3, bliver undersøgt for at finde ud af, om der er nok data til at understøtte de forskellige temaer, om nogle temaer bliver nødt til at blive splittet i mindre temaer eller samles i større temaer, osv. Dette kan først gøres i forbindelse med koderne fra trin 2, og herefter med hele datasættet, så man får undersøgt, om man med de temaer, man er kommet frem til, har fået lavet et repræsentativt syn for data, hvor der ikke er udelukket noget relevant (Braun & Clarke, 2006, pp. 91f).
- 5) At definere og navngive temaer. Efter at have fundet ud af hvilke koder, der passer sammen i overordnede temaer, skal man have besluttet hvad essensen af disse temaer er, så man kan give dem et navn, og definere hvad temaet indeholder, såvel som hvad det ikke indeholder (Braun & Clarke, 2006, pp. 92f).
- 6) At skrive rapporten. Til sidst skal de fundne temaer analyseres og nedskrives. Det skrevne produkt skal give en interessant gennemgang af temaerne, hvad de hver især har at sige til forskningsspørgsmålet, og hvordan de relaterer sig til hinanden, underbygget med argumenter og relevante udtræk fra data. (Braun & Clarke, 2006, p. 93).

Disse seks trin vil blive fulgt i dette projekt som beskrevet herover. For at danne koderne bliver de ni transskriptioner kigget igennem, og hvert afsnit bliver kodet i forbindelse med, hvad der er relevant for vores problemstilling. Disse koder bliver herefter samlet i et mindmap, hvor de forbindes til hinanden, og der dannes baggrund for

forskellige overtemaer og undertemaer. Bl.a. siger Maja, at det kræver tid at være forebyggende, Line siger, at hun gerne vil med tidligt i forløbet, og Dorthe siger, at skolen skal vide, man vil arbejde forebyggende. Disse tre koder, samt andre, bliver lagt sammen til temaet “at være forebyggende”. Disse første bud på temaer kigges igennem for at undersøge, om der er materiale nok til at undersøge dem grundigt, og mindmappet kigges igennem for at se, om noget er blevet glemt. Efter en finjusteringsproces ender vi med fire forskellige temaer med hver deres sæt af undertemaer, som kan ses i figur 1. Den følgende analyse tager udgangspunkt i disse temaer.



Figur 1

7 Analyse

I analysen gennemgås de fire temaer, som er fundet på baggrund af den tematiske analyse. Først vil temaet “de professionelle roller” gennemgås. Dette omhandler deltageres syn på undertemaerne “lærernes rolle”, “psykologernes rolle” og “forståelse af hinandens arbejdsopgaver”. Dernæst analyseres temaet “tilgang til samarbejdet”, der omhandler den indstilling og det syn deltagerne har på samarbejdet og sagen, og inkluderer undertemaerne “at skabe gode forudsætninger for samarbejdet” samt “børnesyn”. Det tredje tema er “praksisnærhed”, der omhandler forskellige syn på, hvordan psykologen kan være tæt på lærernes praksis, og hvordan det påvirker samarbejdet. Her er undertemaerne “fysisk tilstedeværelse”, “forebyggende indsatser”, og “lærer-

værelset som arbejdsrum”. Det sidste tema, der analyseres, er “rammer for samarbejdet”, og omhandler faste aspekter af samarbejdet, der ikke kan undgås, herunder undertemaerne “møder”, “skoleledelse” og “skiftende psykologer”.

Løbende gennem disse afsnit bliver der inddraget citater fra transskriptionerne. Disse er sat i kursiv, efterfulgt af linjenumre, skrevet eksempelvis (l. 32-33), så de kan findes i transskriptionerne vedlagt som bilag 3. Det fremgår desuden, hvem der har sagt citaterne, og for læsevenlighedens skyld er hvert navn efterfulgt af et bogstav, der indikerer om deltageren er psykolog eller lærer - (P) for psykolog, (L) for lærer. De tegn, der bruges i citaterne, kan ses i tabel 1 nedenunder.

(...)	Tale der er med i transskriptionen, men udeladt fra citatet.
[...]	Tale der ikke kunne transskriberes pga. dårlig lyd kvalitet o.l.
(beskrivelse)	Kropssprog eller handlinger udført af deltageren eller interviewer, der ikke kan transskriberes på anden måde, fx “(griner)”.
[kontekst]	Tilføjet kontekst til citatet, der er mistet ved at trække citatet ud fra transskriptionen. Det kan fx være for at give citatet grammatisk mening, eller for at give kontekst om hvem der omtales e.l., fx “ <i>de [lærerne] arbejder hårdt.</i> ”
tale-	En sætning, der bliver afbrudt, vil blive afsluttet med en bindestreg i stedet for et punktum, fx “ <i>derfor synes jeg at- altså det kan jo ikke være rigtigt.</i> ”
‘tale’	Når deltagerne udtrykker sig som en anden person, vil dette blive angivet med apostroffer, fx “ <i>og så sagde hun: ‘jamen det kan vi da godt.’</i> ”

Tabel 1

7.1 De professionelles roller

Det første tema, der undersøges, omhandler de professionelles roller. Dette er inddelt i tre forskellige undertemaer: de to første behandler meninger om lærernes og psykologernes roller hver for sig, mens det tredje undertema omhandler en forståelse af hinandens arbejdsopgaver.

7.1.1 Lærernes rolle

Gennem interviewene bliver lærernes rolle omtalt flere gange. Lærerne beskriver, hvad de oplever, at deres egen rolle er, mens psykologerne tilsvarende beskriver lærernes rolle på baggrund af et "psykolog-perspektiv". Disse perspektiver bliver analyseret i det følgende:

Flere af psykologerne nævner, at det er lærernes rolle at give information om barnet og klassen. I forhold til dette påpeger Sarah (P) at lærerrollen netop består i "(..) *at komme og bidrage med den viden de [lærerne] har*" (l. 404-405). Tilsvarende nævner Maja (P) at "(..) *lærerne jo [er] med til også at fodre mig med puslespilsbrikkerne (..)*" (l. 127-128). Der synes altså at være en holdning fra psykologerne om, at lærerne skal kunne give information omkring barnet til psykologerne. Line (P) går endda skridtet videre, idet hun, med baggrund i et positioneringsteoretisk perspektiv (Harré & Moghaddam, 2003, pp. 5f) iscenesætter lærerne som "*eksperterne på barnet*" (l. 348), og dermed som en vigtig kilde til information, for at hun som psykolog kan lykkes med sin opgave. Dette betyder, at lærerne får en helt central position i samarbejdet omkring barnet, fordi deres informationer i høj grad danner grundlaget for det videre forløb.

Lignende holdninger findes også hos flere af lærerne. Rikke (L) påpeger eksempelvis, at det er lærerne "(..) *der fremlægger en sag, og fortæller nogle ting vi gør fra hverdagen*" (l. 82-83). Dette udtrykkes også af Elsebeth (L), der fortæller, at "*det er os lærere der skal fremlægge problemstillingen*" (l. 79). Med udgangspunkt i positioneringsteorien lader det til, at lærerne i disse eksempler laver en førsteordens-positionering af sig selv som kilder til viden omkring barnet (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 111f). Det betyder eksempelvis, at lærerne på møderne anser det som deres opgave at informere de deltagende parter om problemstillingen, samt de tiltag der allerede er sat i værk.

Et andet stort aspekt af lærernes rolle, i hvert fald fra psykologernes synspunkt, er en idé om, at denne rolle i højere grad først kommer i spil efter møderne, når de skal ud og implementere forslagene i praksis. I relation hertil påpeger Dorthé (P), at "*når de [lærerne] går til skolepsykolog, så skal de vide, at det er at bede om arbejde*" (l. 272-273). Dette kan forstås på baggrund af teorien om relationel koordinering, fordi det netop er vigtigt for at opnå et relationelt samarbejde, at begge parter er villige til at

påtage sig en del af ansvaret for løsningen af problemstillingen (Gittell, 2016, p. 25). Når Dorthe (P) påpeger, at det giver arbejde at gå til psykologen, forsøger hun netop også at ansvarliggøre lærerne for løsningen af udfordringerne. Hvis samarbejdet skal kunne udvikle sig til et relationelt samarbejde, er det desuden vigtigt, at der netop er en åbenhed og en erkendelse af, at adfærdsændringer kan være en nødvendighed for at opnå det ønskede resultat, hvilket Dorthe netop efterspørger (Gittell, 2016, p. 46).

Denne tildeling af ansvar kommer også til udtryk hos Maja (P), der påpeger at *“så er det jo rigtig tit lærerne der også går derfra med en opgave”* (l. 128-129). For psykologerne lader det derfor til at være væsentligt, at lærerne netop har et ansvar uden for møderne. Dette ansvar indebærer eksempelvis at implementere tiltag i forhold til de udfordringer, eleven oplever. Nogle af lærerne lader til at acceptere denne positionering (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 111f). Dette udtrykkes eksempelvis af Elsebeth (L), da hun påpeger, at hun *“(...) har en forventning til at det er der psykologen kan komme, og må rigtig meget give mig nogle værktøjer eller ideer”* (l. 282-284). Det lader således til, at Elsebeth (L) netop er interesseret i at påtage sig ansvaret, og denne villighed kan ifølge Gittell (2016) netop åbne op for bedre kommunikation og derved et bedre samarbejde (pp. 25f).

Denne tilgang deler Nora (L), hvilket kommer til udtryk, da hun fortæller, at når hun henvender sig til psykologen, er det fordi hun *“(...) har brug for noget hjælp, hvad har vedkommende i værktøjskassen, hvad kan vi gøre? Hvordan får vi løst det her?”* (l. 131-132). Nora (L) lader således til at gå ind i samarbejdet med intentionen om, at det er både lærere og psykologs ansvar at finde frem til løsninger, der kan hjælpe barnet. Nora (L) kan derfor beskrives som værende engageret i samarbejdet, hvilket med baggrund i teorien om relationel koordinering netop kan øge effektiviteten og relationen mellem parterne (Gittell, 2016, p. 46). Når Nora (L) taler om at mangle værktøjer, kan det både fortolkes som om, hun selv vil have flere, men også som om psykologen i højere grad skal begynde at gøre brug af sine værktøjer. I tråd hermed udtrykker Elsebeth (L) at *“jeg tænker at jeg ligesom har givet det der barn videre, fordi jeg ikke selv synes jeg kan, så derfor så har jeg en forventning til at psykologerne må tage over”* (l. 304-306). Der kan derfor også være en tendens hos lærerne til i mange tilfælde at positionere psykologen som ansvarlig for i fremtiden at arbejde med barnet, og selvom de godt selv kan tage imod nogle værktøjer, vil det ofte ikke være hele løsningen. Dette er ifølge Dorthe (P) en kilde til stor modstand set fra psykologernes perspektiv fordi *“(...) de [lærerne] kommer med en forventning om, at ‘tag det*

væk 'du er psykolog, fjern det' (l. 268-269). Dorthe (P) giver her udtryk for, at hun oplever at blive positioneret som én, der skal komme og fjerne børn fra klasserne, når der opleves udfordringer jf. positioneringsteorien. Der kan derfor være uenigheder mellem de to professioner om hvor meget ansvar lærerne har omkring barnet, når de har indkaldt psykologen - overtager psykologen, eller får lærerne blot mere arbejde af psykologen? Med udgangspunkt i Gittells (2016) teori, kan fraskrivelse af ansvar netop være en hindring for at opnå relationel koordinering, og derigennem et mere effektivt samarbejde, da det modarbejder fokuseret problemløsning (p. 25). Det er herved værd at overveje, om samarbejdet kan forbedres, hvis der bliver lagt større vægt på at få skabt fælles mål. For ifølge Gittell (2016) vil dette være medvirkende til at øge deltagerens motivation og engagement for at indgå i samarbejdet (p. 25).

I forhold til lærernes videre arbejde med barnet, er der også forskellige holdninger i forhold til hvis opgave, det er at omsætte psykologens nogle gange mere generelle råd til praksis. Fx ser Yvonne (P) dette som lærernes rolle:

(...) og så at de [lærerne] egentlig også har en ret stor viden om hvordan man omsætter specialpædagogiske behov til praksis. Det er jo klart, vi samler jo ind efterhånden (...) Men det er jo egentlig lærernes ansvar at kunne det, og det får de ikke hjælp til på deres uddannelse (l. 283-287)

Hun udtrykker dermed forståelse for, at lærerne ikke har denne viden med fra uddannelsen, men anser det stadig som lærernes ansvar. Lærere som Nora (L) siger derimod, at *"(...) det er mere at få nogle konkrete værktøjer, det vil være optimalt"* (l. 357). Dermed kan lærerne have et ønske om, at det er psykologerne, der sørger for, at de råd de kommer med er tilpasset lærernes dagligdag, så lærerne ikke selv står med det ansvar, men nemt kan implementere dem i praksis. Det kan tyde på, at der ikke er opnået et relationelt samarbejde, hvis læreren oplever, at rådgivningen ikke er meningsfuld i forhold til praksis, fordi det netop handler om at tilpasse ydelsen, som her er rådgivning, til klientens behov (Gittell, 2016, p. 46).

Et tredje perspektiv kommer fra inklusionsvejlederen Joan, der forklarer følgende om sit og psykologens samarbejde:

(...) hun kommer med nogle gode strukturer for, hvad der kan give mening, hvis man for eksempel har autisme eller man har ADHD og så videre. Og det kommer hun med (...) indenfor et meget teoretisk område, og det synes jeg faktisk er ret interessant også at få den vinkel med. Hvor jeg kan komme med 'jamen, hvordan gør vi det sådan rent praktisk, når vi har en der har ADHD i klassen' (l. 107-111).

Der peges her på, at psykologen har et teoretisk blik, men for at få det til at spille sammen med de praktiske vilkår i klassen, kræver det én, der har blik og kendskab til dette. I dette eksempel bliver der således givet plads til den viden og de kompetencer, som de forskellige parter kan bidrage med. Dette er ifølge Gittell (2016) fremmende for samarbejdet, da kommunikationen bliver mere effektiv, når man er opmærksom på hinandens bidrag og rolle (p. 25).

Der er således med mange forskellige vinkler på, hvis ansvar det er at tilpasse vejledningen til lærernes hverdag i praksis: er det psykologerne som vejlederne, er det lærerne som dem, der har mest erfaring med hverdagen, eller er det en tredje rolle, der kan forbinde de to perspektiver?

Som afrunding på dette afsnit om lærernes rolle kan man derfor sige, at der er mange forskellige vinkler på, hvad denne rolle præcis er. Vores interviews peger på, at der er enighed om at lærerne agerer som kilde til information om barnet, og med udgangspunkt i Gittells (2016) teori er det en vigtig pointe i forhold til at opnå relationel koordinering, at denne viden får plads i samarbejdet. Til gengæld kan der være uenigheder om hvor stort et ansvar lærerne har, når psykologerne er kommet på sagen. Flere af psykologerne mener, at lærerne kun får mere arbejde ud af at hive psykologen ind, mens lærerne nogle gange positionerer psykologen som den, der nu har ansvaret. Når lærerne så skal implementere vejledningen, er der uenigheder om, hvorvidt det er lærerens egen eller psykologens rolle at kunne omsætte denne vejledning til noget, der kan lade sig gøre i praksis. Der er dermed ikke altid tale om en oplevelse af et fælles ansvar, hvilket kan føre til komplikationer for relationel koordinering. Samlet set kan man sige, at der ikke er meget enighed i, præcis hvad lærernes rolle er, og hvordan de bør positioneres i samarbejdet.

7.1.2 Psykologernes rolle

Ligesom lærernes rolle nævnes af de fleste af deltagerne, er også psykologens rolle et emne, der ofte omtales af både lærere og psykologer. I det følgende afsnit undersøger vi, hvordan deltagerne beskriver psykologens rolle i samarbejdet.

En af de primære funktioner psykologen, ifølge deltagerne, har, er deres rolle i forhold til at rådgive og vejlede lærerne. I denne forbindelse positionerer psykologerne sig også selv som vejledere og rådgivere, hvilket Sarah (P) understreger, da hun adspurgt om sine arbejdsopgaver fortæller at *“(...) primært, så er det jo sparring, rådgivning og vejledning til dem, mine arbejdsopgaver”* (l. 65-66). Dette underbygges desuden af Yvonne (P), som påpeger, at *“(...) fordi jeg er ansat som PPR-psykolog så er jeg rådgivende og vejledende, så jeg er egentlig konsulent i det daglige.”* (l. 29-30). Ud fra et systemteoretisk perspektiv kan det pointeres, at når Yvonne (P) beskriver sig selv som konsulent, markerer hun, at hun ikke er en del af det samme sociale system, som lærerne, da hun kommer i en ekstern position. Yvonne (P) er således ikke en del af dagligdagen på skolen, og hun er ikke ansat af skolen, hvilket betyder, at hun ikke som sådan kan betegnes som lærernes kollega eller som en del af det sociale system, som skolen udgør.

Ud fra et lærerperspektiv opfatter Nora (L) psykologens rolle som værende *“(...) noget omkring noget udredning, nogle diagnoser, eller så kan det også bare være, at der ønskes sparring på et barn. Netop ‘hvad kan vi gøre?’”* (l. 80-81). Med udgangspunkt i positioneringsteorien, bliver psykologen positioneret som værende i besiddelse af viden omkring diagnoser og som en, der ved, hvad der kan gøres, når børn oplever udfordringer i skolen. I relation hertil opfatter Joan (L) også psykologen som en, der ved noget om diagnoser og om børn generelt, hvilket kommer til udtryk, når hun siger, at *“(...) jeg synes jo, hun kommer med nogle rigtig spændende og gode vinkler på børn, der eventuelt kunne have nogle diagnoser.”* (l. 106-108). Med denne udtalelse giver Joan (L) desuden udtryk for interesse for den viden, som psykologen har omkring børn. Denne interesse kan være vigtig i forhold til at skabe rammerne for et mere effektivt samarbejde, da vidensdeling kan medvirke til bedre kommunikation og herigennem en bedre relation (Gittell, 2016, p. 25).

Som det kommer til udtryk i disse citater, oplever flere af psykologerne, at deres primære opgave er rådgivning og vejledning. Det fremgår også, at nogle af lærerne og personalet på skolen giver udtryk for at positionere psykologen på en lignende måde. Ofte sætter de dog positionen i forbindelse med børn med diagnoser specifikt, hvilket er et fokus, psykologerne ikke giver udtryk for på samme måde. Hvor lærerne ofte opfatter psykologens arbejde som at omhandle diagnoser, kan der derimod opleves et ønske fra psykologerne om at komme ind, før der bliver bragt diagnoser op, hvilket Maja (P) giver udtryk for, når hun siger, at *“vi vil jo så gerne forebygge, vi vil så gerne ind så hurtig som muligt. Færre børn i specialklasser, færre børn til psykiatrien og alt sådan noget ikke?”* (l. 454-455). Det kan tyde på, at psykologernes ønskede arbejdsgang og position ikke er helt den samme, som det lærerne opfatter.

Det kan altså tyde på, at der ikke tydeligt kommunikerer omkring psykologens funktion. Dette kan hænge sammen med autopoiese-begrebet inden for systemteorien, fordi det her pointeres, at man aldrig kan være sikker på, hvordan modtageren forstår og forholder sig til den information, der kommunikerer. Derfor kan lærere komme til at fokusere mest på de dele af kommunikationen omkring psykologens funktion, som giver mest mening ud fra deres sociale system. Ud fra dette kan man sige, at de to professioner er en del af forskellige sociale systemer, der skaber forskellige forventningsstrukturer, som medlemmerne handler og forstår på baggrund af (Schuldt, 2006, p. 31).

I forbindelse med psykologens funktion som rådgivende, nævner flere af psykologerne, at de kan indtage positionen som ekspert på noget generelt, og at det er fra denne position, de kan rådgive. Line (P) påpeger eksempelvis, at hun *“(...) kan sige noget generelt, jeg kan sige noget om vores erfaringer med børn, der har den her type udfordringer. Så jeg prøver at gøre mig til ekspert på noget generelt”* (l. 337-338). Line (P) forsøger herved at foretage en førsteordens-positionering af sig selv som ekspert på noget generelt, men ikke som ekspert på det specifikke barn (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 111f). Dette underbygges af Yvonne (P), som pointerer, at psykologerne *“(...) kommer med generelle perspektiver på et barns behov ud fra den adfærd det har, eller de problemer barnet har”* (l. 88-89). Herved tilslutter hun sig positionen som en mere generel rådgiver. Fra psykologernes synspunkt ser der derfor ud til at være en tendens til, at den vejledning, de kan komme med, er af mere generel natur og ikke fuldkommen tilpasset det enkelte barn.

Flere lærere påpeger også psykologernes tendens til at være mere generelle, dog med en lidt anden holdning til det:

(...) Jeg oplever i hvert fald nogle gange at jeg ikke synes at man kigger helt ind i det enkelte barn. Og siger hvad er det egentlig der er på spil i det her barn, så man har nogle redskaber, og det er så dem man også bare kommer og præsenterer mig for, hvor jeg faktisk qua min erfaring jo også godt selv kan komme i tanke om de der redskaber ikke? Og det er i virkeligheden ikke det jeg efterspørger, men sådan lidt mere dybere indsigt i barnet. (Elsebeth (L), l. 288-292)

Denne udtalelse kan tolkes som, at psykologernes mere generelle råd om børn med en bestemt type udfordringer ikke er, hvad lærerne ønsker. Især ikke hvis de som Elsebeth (L) har mange års erfaring, og derfor nok har hørt lignende råd mange gange før. I stedet ønskes der vejledning, der er mere fokuseret på det enkelte, unikke barn, da det er med et sådant fokus, nogle af lærerne oplever, at de vil være i stand til at hjælpe barnet bedre. Ud fra en forståelse af Gittells (2016) teori lader det ikke til, at læreren og psykologen i citatet formår at få italesat, hvad de hver især ønsker at få ud af samarbejdet. Man kan overveje, om det vil have en gavnlig effekt, hvis det bliver italesat på forhånd, da det herved måske vil blive nemmere at udvikle fælles mål, som er væsentligt for at opnå en relationelt koordineret indsats (Gittell, 2016, p. 16).

Andre lærere, såsom Rikke, oplever også, at vejledningen nogle gange kan blive for generel:

Vi har haft i mange år en PPR-psykolog hvor uanset hvad man kom med så skulle vi spille vendespil. Så man vidste når man gik til sådan et samarbejds møde så kom man ud med at man skulle spille vendespil og man skulle lave undervisningsdifferentiering, og det var lige meget hvad man kom med. (l. 128-132)

Man kan hermed diskutere, om psykologernes tilgang til vejledningen som værende af generel karakter, er en effektiv måde at gribe samarbejdet an på, hvis lærerne allerede på forhånd kan regne ud, hvilke råd de vil få. Kommunikation åbner ifølge Luhmann (2000) for både antagelse og afvisning, fordi modtageren altid selv kan beslutte, om

det kommunikerede giver mening (p. 188f). Man kan derfor forstå lærernes modstand mod generel vejledning som et udtryk for en afvisning af psykologens kommunikation, da de ikke oplever det som meningsfuldt eller fyldestgørende. Herved kan der sættes spørgsmålstegn ved brugbarheden og effektiviteten af vejledningen.

Som sidste punkt i dette afsnit kan nævnes en af psykologernes mere praktiske opgaver, nemlig at foretage observationer i klasserne. På baggrund af teorien om relationel koordinering, kan observationer anses som en måde at opnå fælles viden, fordi psykologerne får mulighed for at få et indblik i lærernes hverdag i klasserne (Gittell, 2016). At foretage observationer nævnes i relation hertil af flere lærere og psykologer som et meget positivt aspekt af psykologernes arbejde. For Nora (L) er det eksempelvis positivt, at *“(...) der er lidt mere føling med dem [børnene]. Altså det er lidt mere kvalificeret det de [psykologerne] kommer med, når de har været ude”* (l. 297-298). Hun giver således udtryk for, at psykologerne har en bedre forståelse af børnene, når de har været ude i klasserne. I forbindelse hermed påpeger Maja (P), at *“Det kan være jeg skal kigge lidt nede omkring rammerne i undervisningen eller sådan noget, så det er meget forskelligt hvor meget jeg er det, men jeg observerer hver uge”* (l. 226-228). Både lærer og psykolog er derved fortalere for, at der foretages observationer. Man kan herved pointere, at psykologerne gennem observationer muligvis opnår en bedre forståelse af lærernes sociale system, jf. systemteorien, fordi de kommer tættere på, hvilket kan gøre det nemmere at skabe relevante forstyrrelser, som kan medføre forandring i lærernes sociale system og herved også i praksis (Andersen & Pors, 2017, p. 30).

Lærere og psykologer påpeger desuden forskellige aspekter af observationen som givende. For Nora som lærer er det godt, at psykologen har set barnet i kontekst, og hun fokuserer i denne forbindelse på relationerne i klasserummet, fordi hun fremhæver, at psykologerne *“(...) har set hvor barnet sidder, de har set klassekammeraterne, de har set dem snakke, altså, sige noget, hvordan er de overfor læreren”*, (l. 300-301). Det er således det sociale samspil i klassen, og det sociale system, som lærere og elever er en del af, som Nora (L) lægger vægt på, at psykologen skal få en fornemmelse af, når der observeres. Som det kan udledes af Majas (P) tidligere citat, kan formålet for hende som psykolog til gengæld omhandle rammerne i undervisningen, som i højere grad lægger et fokus på lærernes struktur af undervisningen og klasserumsledelse.

Så selvom begge parter gerne vil have observationer, er det nogle gange med forskellige formål. Dette illustreres også af Joan (L), der taler om, at nogle lærere kan opleve observationer, som en provokation:

Jeg tror, for nogle [lærere], kan det være en smule provokerende, at vi nu arbejder på den her måde, fordi det kan godt føles som om, man kigger over skuldrene på dem, på deres arbejde (...) Men det skal jo forstås på den måde, at det er som en hjælp til 'hvordan rummer jeg børn, der kan være svære?' (...) Når man har det mindset på plads, så synes jeg, at det fungerer rigtig godt. (l. 312-321)

Dette ønske fra psykologerne om at kommentere på lærernes arbejdsgang og klassestruktur kan derfor for nogle lærere virke provokerende, men hvis man er indforstået med at formålet ikke bare er at påpege fejl ved deres undervisning, kan det være meget gavnligt. Når lærerne oplever observationer som provokerende, kan det ses som et udtryk for, at de tolker det som indblanding fremfor en kilde til læring og støtte, hvorved samarbejdet ifølge Gittell (2016) mislykkes (p. 53f). Det ser derfor ud til at være vigtigt at få skabt rammerne for, at en god kommunikation kan finde sted (Gittell, 2016, p. 25). Man kan desuden igen argumentere for, at observationer kan ses som et skridt i retning af relationel koordinering og mere effektivt samarbejde, fordi det giver psykologen mulighed for at få en fornemmelse af, hvad læreren står i til daglig. Dette kan herved skabe et fælles grundlag og en fælles viden om barnet og situationen, som er vigtigt for at opnå relationel koordinering og relationelt samarbejde (Gittell, 2016, p. 16). Det vil dog kræve, at der afstemmes mellem lærere og psykologer, hvad formålet med observationen er, for at undgå, at lærerne oplever det som en provokation.

Lignende opsamlingen omkring lærernes rolle kan man også i forbindelse med psykologens rolle pege på, at der er flere uenigheder om, hvad denne rolle helt præcist bør indebære. Der er enighed om, at de bør vejlede og rådgive, men indholdet af dette er mere omdiskuteret. De to forskellige sociale systemer kan siges at have forskellige forventninger, hvor flere lærere ønsker vejledning, der relaterer sig til det specifikke barn, mens flere psykologer i stedet mener, de har mere generel vejledning at give. Til sidst vil både lærere og psykologer gerne have, at der foretages observationer, men det

lader til, at der ikke altid er kommunikeret klart nok omkring formålet med disse, hvilket kan give udfordringer, hvis lærerne føler sig provokerede af det i stedet for hjulpet.

7.1.3 Forståelse af hinandens arbejdsopgaver

Som illustreret i de to forrige analyseafsnit er der flere tegn fra deltagerne på, at lærere og psykologer har forskellige holdninger til, hvad deres egne og hinandens opgaver er. I dette afsnit undersøges det nærmere, hvor stor en forståelse de to professioner har af hinandens arbejdsopgaver.

Der er i interviewguiden inkluderet et spørgsmål, der omhandler, hvorvidt der bliver forventningsafstemt mellem lærerne og psykologerne for at afklare, hvad hinandens roller er. Til dette pointerer Elsebeth (L), at “(...) jeg ved ikke om man forventningsafstemmer eller hvad man gør. Jeg har ikke oplevet at det er det man gør når man starter mødet” (l. 104-105). Elsebeth (L) oplever altså ikke, at der afstemmes forventninger. I relation hertil fortæller Rikke (L), at “(...) det er nok sådan et generelt punkt, at vi mangler lidt mere indblik i hinandens verdener” (l. 118), da hun spørges ind til om der forventningsafstemmes. Disse to lærere oplever således ikke, at psykologerne og lærerne forventningsafstemmer, hvad de hver især kan forvente af hinanden. Man kan herved igen bringe op, om det er problematisk for samarbejdet, hvis der ikke bliver forventningsafstemt. Fælles mål og fælles viden er ifølge Gittell (2016) netop vigtigt for at skabe et mere effektivt samarbejde med bedre kommunikation, hvilket kan vanskeliggøres af manglende forventningsafstemninger, fordi det ikke er tydeligt, hvilken viden og kompetencer man hver især har (p. 25).

I relation hertil siger psykologen Line, at “(...) der er noget som jo ligger lidt implicit i vores titler” (l. 321-322). Denne udtalelse kan pege på, at der for nogle af de professionelle, ikke er et behov for at forventningsafstemme med hinanden, da man har en forståelse for hinandens roller ud fra deres titel som lærer eller psykolog. Ud fra positioneringsteorien kan dette tolkes som, at der med titlen som lærer eller psykolog medfølger en bestemt *storyline*, som alle ved hvad indebærer, hvorved det ikke behøver at blive diskuteret (Harré & Moghaddam, 2003, p. 6). Dette står dog i kontrast til Rikkes udtalelse fra tidligere, der peger på, at der mangler gensidig forståelse, og de to forrige analyseafsnit, der peger på, at de to professioner har forskellige holdninger til, hvad rollerne bør være.

Kort efter sin sidste udtalelse peger Line (P) på, at *“der er jo mange, der gerne vil have os til at være i sådan en ekspertposition, og den prøver jeg altid at krybe udenom”* (l. 325-326). Dette tyder på, at selvom man måske har en idé om, at man forstår hinandens roller godt nok til, at en forventningsafstemning er overflødig, kan man i praksis møde scenarier, hvor man oplever, at dette ikke helt er tilfældet. Som positioneringsteorien påpeger, kan psykologen i en sådan situation, hvor hun sættes i en position, hun ikke ønsker, lave en andenordens-positionering og forsøge at ændre den uønskede position (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 111f). Denne oplevelse af at blive nødt til at modsætte sig de positioner, man bliver sat i, kommer desuden til udtryk hos Yvonne (P):

(...) [jeg] føler at det allervigtigste det er første gang man starter nogle sager op med en skole, eller fortsætter nogle sager der er aktive på den skole, at man ligesom får lagt skinnerne lidt ud for hvordan man selv arbejder, men det bliver aldrig ikke-aktuelt, man skal gøre det hele tiden, for så finder man jo lige pludselig ud af: 'jamen den her trivselsperson tænker kun i diagnoser' (l. 198-201)

Yvonne (P) påpeger her, at hun oplever, at det er vigtigt at få forklaret, hvad hendes arbejde går ud på i starten af et nyt forløb, men også at det er nødvendigt at gøre det løbende, for at alle samarbejdspartnere er indforståede med det. Yvonne (P) lader således til at forsøge at koordinere arbejdet og tydeliggøre, hvad hendes rolle er i det, hvilket ifølge Gittell (2016) kan fremme bedre kommunikation i samarbejdet (p. 25).

Et andet aspekt, der belyses af Sarah (P) og Yvonne (P), er, at arbejdet med at forventningsafstemme kræver tid. Dette kan også understøttes af teorien om relationel koordinering, der peger på, at der skal være strukturer til stede, der gør det muligt for samarbejdspartnerne at have tid til at kommunikere, hvis de skal kunne opnå fælles mål og fælles viden (Gittell, 2016, p. 25). Er man derfor presset på tid, kan disse små forventningsafstemninger være noget af det, man giver afkald på, selvom dette i stedet kan betyde, at man må bruge mere tid på at positionere sig selv til møder, som Line (P) og Yvonne (P) tidligere citater viser.

Nogle af deltagerne mener, at lærerne ikke nødvendigvis har en forståelse af psykologernes arbejdsopgaver. Dette kommer eksempelvis til udtryk hos Dorthé (P), som påpeger, at *“hvis man er forældre eller hvis man er skolelærer for den sags skyld, så har man jo ikke det der overblik over hvad vores arbejdsområde er, og så tænker de bare ‘det må være en psykolog’”* (l. 383-385). Dorthé (P) giver her udtryk for, at hun som psykolog ofte positioneres som en, der kan løse alting, fordi lærere og forældre ikke helt ved, hvad psykologers arbejdsområde egentlig er. Dette underbygges af Yvonne (P) som pointerer, at *“(…) det er heller ikke alle lærere der forstår hvordan PPR fungerer, eller hvad vi må eller ikke må og hvordan de kan bruge os og sådan nogle ting.”* (l. 68-70). Der tegner sig således et billede af, at lærerne ikke altid ved, hvad de kan bruge psykologerne til, og det ser således ikke ud til, at der opnås fælles viden mellem faggrupperne (Gittell, 2016, p. 25).

Læreren Rikke ønsker dog at kende mere til psykologernes arbejde, da hun påpeger, at *“lige så vel som vi savner en psykolog kan se hvad er det for nogle betingelser vi står nede i, hvad er det så reelt for nogle handlemuligheder man har som psykolog (...) så det er måske også sådan en frustration i, hvad er jeres muligheder?”* (l. 380-386). Der kan dermed ses en tendens til, at ikke alle lærerne har kendskab til, hvilke muligheder psykologen har, eller har et simplificeret billede af, hvad psykologens rolle er, alene baseret på deres titel. Dette kan ses som et udtryk for, at kommunikationen mellem forskellige sociale systemer kan være vanskelig, fordi det enkelte system forholder sig til det ud fra sin egenlogik, hvorved dele af budskabet kan sorteres fra (Schuldt, 2006, p. 36). Derudover vil medlemmer af forskellige sociale systemer hver især forstå situationen og rollerne på baggrund af de forventningsstrukturer, som skabes i systemerne (Schuldt, 2006, p. 31). Dette betyder, at man bør være tydelig i sin kommunikation omkring sin rolle, samt sikre at det, man siger, er blevet forstået af modtageren, som man har til hensigt (Luhmann, 2000 p. 184).

Nogle af lærerne i undersøgelsen har desuden en oplevelse af, at psykologerne ikke altid helt er klar over lærernes arbejdsopgaver. I relation hertil pointerer Elsebeth (L):

(...) hvis der er noget jeg hader så er det når der kommer en psykolog og starter med at sige til mig: ‘du kan prøve at være lidt anerkendende’. (...) hvis man virkelig kan sidde på den anden side og tænke at man som lærer

ikke er anerkendende, så er det fordi man ikke ved hvad lærerjobbet går ud på. (l. 86-90)

Hun udviser her en frustration over, at psykologerne ikke altid er klar over hvad lærerjobbet indebærer, og at de, uden psykologen behøver at opfordre til det, allerede er bl.a. anerkendende over for børnene, da dette ud fra Elsebeths (L) synspunkt bare er en del af jobbet. I denne forbindelse oplever Rikke (L) desuden, at der også er nogle praktiske rammer, psykologen ikke altid tager højde for:

Der kan jo også være meget forskel på når, som jeg siger, man sidder en-til-en og ikke rammesætter en elev på samme måde og har faglige krav, så I sådan en fredstid når man kommer udefra som PPR-psykologer og taler med en elev, så er alt jo nemt ikke, men lige pludselig så er der nogle dynamikker og en verden der er anderledes når man sidder sammen med syv-og-tyve andre elever nede i et lille lokale ikke? (l. 136-141)

Her argumenterer Rikke for, at psykologerne ikke altid er lige realistiske om, hvad der egentlig kan lade sig gøre i den virkelighed, lærerne står i, bl.a. fordi psykologerne sjældent interagerer med børnene i klasseværelseskonteksten. Ligesom lærerne kan mangle indsigt i, hvad psykologernes muligheder er, kan psykologerne også mangle en indsigt i, hvad lærerne gør i deres arbejde og hvilke muligheder, de reelt har. Dette kan muligvis skyldes manglende eller ikke-tilstrækkelig kommunikation omkring parternes roller og arbejdsopgaver, hvilket er medvirkende til, at der af både lærere og psykologer opleves manglende forståelse for hinandens opgaver. I denne forbindelse påpeger Gittell (2016) netop, at dette kan være hindringer for at etablere relationel koordinering og et mere effektivt relationelt samarbejde. Dette demonstreres desuden af Rikke (L), der forklarer, at de frustrationer det medfører ikke at kunne bruge den vejledning hun får, betyder at hun *“(...) i mange år har lavet den taktik at undgå de møder, og at kunne klare det på anden vis hvis det overhovedet var muligt”* (l. 196-197). Hun er altså nået dertil, hvor hun hellere vil løse problemstillingerne selv, fordi hun ikke føler sig hørt af psykologerne, hvorved kommunikationen kan siges hverken at være hyppig eller rettidig.

En manglende forståelse for hinandens arbejdsopgaver kan derfor have store konsekvenser, hvis det i sidste ende gør samarbejdet så frustrerende, at det er nemmere

at undgå det. Det kan ud fra disse udtalelser tyde på, at det ikke lykkes at få skabt et relationelt samarbejde, da det ikke lader til at lærerne her inddrages nok i forhold til, hvad der kan lade sig gøre i praksis. Dette kan således blive en hindring for udviklingen af fælles mål og fælles viden. Det er desuden muligt at forstå Rikkens udtalelser ud fra et systemteoretisk perspektiv, da man kan argumentere for, at lærere og psykologer er en del af forskellige sociale systemer. De taler således ud fra forskellige forståelsesrammer, som kan vanskeliggøre kommunikationen og forståelsen af hinanden (Schuldt, 2006, p. 31). Som tidligere beskrevet kan sociale systemer ikke direkte kommunikere med hinanden. Derfor kræver systemændringer, at psykologen eksempelvis formår at gøre sig til relevant omverden for lærerne, da det kun er gennem relevante forstyrrelser, at der kan ske ændringer i systemet. Noget tyder nemlig på, at psykologen, i Rikkens (L) tilfælde, i tidligere situationer eller sager, ikke har formået at komme med relevant rådgivning, da hun forsøger at undgå at henvende sig. Ligeledes fremgår det i Elsebeths (L) eksempel, at psykologen her heller ikke formår at give rådgivning, der har nogen relevans og betydning for hende.

Nogle af psykologerne oplever, at de kan give mere praksisnær rådgivning, hvis de selv har stået i en underviserposition. I relation hertil påpeger Line (P), at hun med sine tidligere erfaringer som vikar *“(...) har kunnet tilbyde dem, (...) sådan en meget praksisnær sparring og det ved jeg, at det er der flere af mine psykolog-kollegaer, der er mega pressede over, fordi de aldrig har stået på gulvet selv”* (l. 275-277). Line (P) taler her ind i noget, der kan minde om relationel koordinering, fordi det omhandler, hvordan fælles viden om, hvordan det er at stå som underviser i et klasselokale, kan være medvirkende til at fremme relationen og samarbejdet, samt at tilpasse rådgivningen til lærerne (Gittell, 2016, p. 25). Dette underbygges desuden af Dorthe (P), som siger følgende, da hun spørges ind til, hvordan hendes egen baggrund som lærer har indflydelse på samarbejdet med lærerne:

Jeg har en lettere adgang til dem. Simpelthen. Jeg er en af dem, (...) jeg kan også mærke, at der er en forventning om, at jeg forstår, hvad der sker lidt lettere nede i klasselokalet, og det burde jeg jo også gøre. Altså det burde være lettere for mig, fordi jeg har været på begge sider af et kateder og har været det i mange år (l. 452-455)

Som Line (P) og Dorthe (P) udtrykker her, kan det være en fordel for psykologerne at have førstehåndserfaring med at undervise, da man herved kan blive set på en anden måde af lærerne. Man kan desuden give en anden type råd, noget nærmere de konkrete råd lærerne giver udtryk for, at de ønsker i afsnit 7.1.2. Dette kan forstås ud fra systemteori, da man kan argumentere for, at man som psykolog med lærerbaggrund lettere får adgang til at komme ind og forstyrre lærernes system (Andersen & Pors, 2017, p. 30). Ved at bruge sin erfaring som underviser kan psykologen lettere kommunikere med lærerne og gøre det mere sandsynligt, at de forstår de råd, denne kommer med, hvormed de kan være mere villige til at se rådene som meningsfulde og implementere ændringer i deres system baseret på dem.

Det kan derfor pointeres, at der er flere steder, de to professioner går skævt af hinanden. Dog kan der til sidst nævnes én ting, der ser ud til at være stor enighed om på tværs af deltagere; nemlig, at begge parter er pressede. Det ser således ud til, at der mellem lærere og psykologer er en gensidig respekt for hinandens arbejdssituation. Dette kan være en vigtig del af at etablere et godt samarbejde ifølge Gittell (2016). I relation hertil siger Yvonne (P) følgende om lærerne, der skal forsøge at inkludere flere og flere børn:

“Men det kan være rigtig vanskeligt når man står én lærer i en klasse og skulle tage hånd om et barn der måske ikke lige akkurat har specialpædagogiske behov, men måske har behov for otte timers støtte om ugen (...) og så står man med en klasse med mange børn med mange forskellige behov (...) så altså det er jo bare et helt vildt stressende miljø at arbejde i” (l. 293-299)

Rikke (L) udtrykker også en forståelse for, at psykologerne er pressede, da hun påpeger, at *“de er jo også bookede op fordi alt det arbejde der er på skolen, om det er test af elever, observationer i klasser, om det er møder med teams” (l. 411-412)*. Tidspres kan netop være en udfordring for at etablere et relationelt samarbejde, fordi for sjælden kommunikation kan medføre frustrationer og bebrejdelser (p. 26). Elsebeth (L) påpeger i relation hertil at hun også tænker *“(...) at de [psykologerne] er enormt pressede ligesom vi er.” (l. 233)*. På trods af tegn på, at de to professioner ikke altid har samme

forståelse af, hvad hinandens arbejdsopgaver indebærer, er der dog tendens til at have forståelse for, at begge parter står i meget pressede situationer.

Som afrunding på dette afsnit kan det siges, at der er flere punkter hvor lærere og psykologer har en manglende forståelse af hinandens roller. Selvom de kan tro, at de intuitivt ved, hvad rollerne indebærer baseret på titlerne, viser det sig ofte i praksis, at der er forskellige forståelser af, hvad disse *storylines* indebærer. Det betyder bl.a. for nogle af de deltagende psykologer og lærere, at de løbende bliver nødt til at afstemme, hvilke forventninger de har til hinanden og samarbejdet, og bliver nødt til at modsætte sig nogle positioner, de bliver sat i af modparten. I praksis er der flere lærere, der ikke helt er med på, hvad psykologens arbejdsopgaver er, hvilket kan medføre et forsimplet syn på psykologernes praksis, og at de ikke bliver brugt, som psykologerne ønsker. På samme måde kan der ses en tendens til, at ikke alle psykologer er lige forstående over for lærerarbejdet, og hvad der er realistisk at gøre i et klasseværelse. Denne manglende kommunikation om hinandens roller ser ud til at have en effekt på, hvor effektivt de kan arbejde sammen. Psykologer, der selv har prøvet at undervise, ser ud til at have en fordel her, da de har lettere ved at påvirke lærerne til ændringer i deres system via mere relevant rådgivning. Et sidste aspekt af deres roller, der er enighed om, er til gengæld, at begge parter er pressede.

7.2 Tilgang til samarbejdet

Under bearbejdelsen af interviewene er det blevet tydeligt, at både lærere og psykologer beskriver den tilgang, som de oplever, de hver især går ind i samarbejdet med, samt hvad de oplever, der er optimalt. Disse udtalelser danner således grundlaget for det følgende tema, som er tilgang til samarbejdet. Dette tema er inddelt i undertemaerne: at skabe gode forudsætninger for samarbejdet og børnesyn, som analyseres herunder.

7.2.1 At skabe gode forudsætninger for samarbejdet

Gennem interviewene nævnes det flere gange, hvordan lærere og psykologer agerer i samarbejdet og i denne forbindelse, hvad der fungerer, og hvad der ikke fungerer. Beskrivelser omkring dette er gennemgående for både lærere og psykologer, og i dette afsnit undersøges det nærmere hvilken adfærd og tilgang, der skaber gode forudsætninger for samarbejdet.

Nogle af deltagerne peger på, at samarbejdet kræver tillid og respekt. For Maja (P) kan dette eksempelvis opbygges ved, at der spilles med åbne kort, når man som psykolog går ind i samarbejdet:

(...) det er også virkelig en af mine kæpheste at jeg spiller med åbne kort, og jeg siger tingene som de er på en meget omsorgsfuld og respektfuld måde. Man skal ikke gætte sig til hvad jeg har at synes om ting, (...) der er så meget mudder i forvejen, der er så meget, sådan, relationer på spil og alt muligt andet, så hvis der også er det til mig, så kommer vi aldrig i mål. Så jeg prøver virkelig på at være meget åben (...) (l. 397-401)

For Maja er det således vigtigt at gå ind i samarbejdet på en omsorgsfuld og respektfuld måde, og på en måde så lærerne ved, hvad hun mener. Dette kan være medvirkende til at opbygge en god relation mellem lærer og psykolog, fordi rammerne bliver tydelige, og man ved, hvor man har hinanden. På baggrund af Gittells (2016) teori, kan dette være fremmende for et relationelt samarbejde, fordi tydelig kommunikation kan øge parternes modtagelighed over for inputs fra hinanden. Majas (P) tilgang kan således siges at være underbyggende for det relationelle samarbejde. Læreren Nora har desuden også en oplevelse af, at det er bedre, når psykologen er tydelig og direkte:

Jamen der er den type, der er meget lyttende, hvor man virkelig skal hive efter at få nogle redskaber eller bare få noget tilbage. Og så er der andre, hvor de er sådan mere klare i spyttet og (trommer i bordet) 'nu ved vi, det er det og det og det, og det er den vej vi skal gå'. (l. 224-226)

Nora (L) giver her udtryk for, at det kan være frustrerende, hvis psykologen lytter for meget og ikke selv kommer på banen, fordi hun ikke oplever at få de redskaber, hun har brug for. Når der spilles med åbne kort kan det være medvirkende til at fremme den relationelle koordinering, som ifølge Gittell (2016) kan have en god effekt på samarbejdet. Det kan have en god effekt, fordi det bliver tydeligt, hvem der har hvilken viden, og hvem der kan bidrage med hvad i samarbejdet (p. 25), og som det fremgår ønskes dette af både nogle af lærerne og psykologerne.

Fra andre deltagere udtrykkes der også et ønske om, at lærerne får lov til at komme mere på banen, specielt i forhold til deres subjektive oplevelser. Dette fremgår i følgende citat fra Elsebeth (L), hvor hun taler om manglende lydhørhed fra psykologernes side i forhold til sådanne lærerfortællinger:

(...) jeg kunne godt ønske mig, at når vi sidder i den der samtale at psykologen ville starte med at sige: 'prøv at fortælle mig om, hvad er det I har prøvet, hvad er det for nogle oplevelser I har?' Og jeg ved godt at de så selvfølgelig bliver subjektive, men under alle omstændigheder så er det jo trods alt et billede vi har fordi vi har børnene så meget som vi har. (1. 93-97)

Med denne udtalelse positionerer Elsebeth (L) psykologen som den styrende part på mødet, da det lader til at være psykologen, der afgør, hvilke fortællinger, der er legitime. Det er dog samtidig en position, Elsebeth (L) ønsker vil blive brugt på en måde, der giver hende plads til at fortælle andre historier. Det kan her overvejes, om det kan gavne samarbejdet, hvis lærernes subjektive oplevelser får mere plads. For ifølge Gittell (2016) kan det være en hindring for et relationelt samarbejde, hvis der ikke gives plads til parternes forskellige perspektiver, viden og følelser (pp. 53f). Der kan derfor være en risiko for, at psykologen kan blive blind for den viden læreren faktisk sidder med. Desuden kan det ses gennem den positionering Elsebeth (L) laver af psykologen, at der opstår noget ulighed i relationen, når psykologen er den, der bestemmer hvilke historier, der er legitime. Man kan overveje, om en sådan ulighed er et udtryk for manglende gensidig respekt fra psykologens side, som kan være skadende for relationen (Gittell, 2016, p. 26). Alternativt kan det være et udtryk for, at de to professioner har forskellige syn på, hvilken type viden, der er relevant for at afhjælpe udfordringerne.

Sarah (P) påpeger desuden, at samarbejdet bliver bedre, når lærerne kommer efter hjælpen af sig selv: *“Det fungerer godt, at de [lærerne] kommer af sig selv, og at vi får lavet en meget tydelig kontraktering af, hvad skal det her handle om?”* (1. 298-299). Der gives herved udtryk for, at det er en fordel med lærere, der selv er engagerede i at indgå i samarbejdet omkring det pågældende barn. Dette kan forklares med udgangspunkt i relationelt samarbejde, da klientens engagement ifølge Gittell (2016) er en nødvendighed for at etablere dette. Kontraktering kan således være en fordel for

skabelsen af et godt samarbejde, og som Sarah (P) selv påpeger, så *“er [det] ikke noget der tager lang tid, men hvis man ikke gør det [kontraktering], så kommer man til at bøvle med det”* (l. 302-303). Ligesom Maja (P) og Nora (L) giver Sarah (P) således udtryk for, at det er vigtigt, at man som psykolog er tydelig og direkte omkring tiltag, kompetencer og forventninger. Med udgangspunkt i systemteorien er det væsentligt at påpege, at forståelse er vigtigt for, at der overhovedet kan tales om kommunikation. Det er således vigtigt, at man tester, om man er blevet forstået korrekt (Luhmann, 2000, p. 184). Dette kan man argumentere for, at psykologerne forsøger, når de selv giver udtryk for at være opmærksomme på vigtigheden af at være tydelig og direkte i sin kommunikation.

For Maja (P) er det desuden vigtigt, at lærere og psykologer oplever at være på samme hold og fælles om at være i processen:

(...) jeg tror det er virkelig vigtigt det der med at det bliver et 'vi', at det ikke bliver noget med, nå men så kommer psykologen og så har jeg fem gode råd, og så går jeg igen, og så kommer jeg til et møde tre måneder efter, og så har jeg ingen anelse om hvad de har lavet i de tre måneder (l. 344-347)

Heraf fremgår det, at det for Maja (P) fungerer godt, når der bliver skabt et “vi”, fordi psykologen bliver for distanceret, hvis denne ikke er en del af, hvad der foregår ude på skolen. Dette kan forstås på baggrund af Gittells (2016) teori, da det er væsentligt at få skabt en oplevelse af fællesskab mellem lærere og psykologer, fordi det er vigtigt for at opnå et relationelt samarbejde. Hvis psykologen ikke har kendskab til, hvordan det går i de tre måneder indtil næste møde, kan det måske være svært at rådgive relevant i situationen, samt at finde fælles løsninger og mål, som også er vigtigt for at skabe et relationelt samarbejde. Distancen kan dermed have en negativ effekt på samarbejdet, fordi lærerne kan opleve, at rådgivningen ikke kan bruges eller ikke tager udgangspunkt i deres behov.

Et andet perspektiv på, hvad der kan skabe gode forudsætninger for samarbejdet kommer fra Yvonne (P). Hun fortæller, at når det første møde afholdes, står hun som regel foran tavlen og bruger modellen Signs of Safety, men ved de efterfølgende møder *“(...) så sætter jeg mig ned ved bordet og så sidder vi alle sammen i samme højde, og så snakker vi på den måde”* (l. 444-445). Med sit ordvalg indikerer hun, at

det er vigtigt også fysisk at positionere sig på en måde, der tydeliggør, at hun positionerer lærere og psykologer som værende på samme niveau og fælles om at finde løsninger. I relation hertil beskriver Sarah (P), at det bidrager til et godt samarbejde når:

(...) der er overskud, engagement og [man] selv virkelig ønsker at blive klogere på noget eller er nysgerrig på noget og gerne vil løse noget og gerne vil være med til at være en del af løsningen, en der gerne vil komme med input til det. (l. 97-99)

Her understreges det således, at et godt samarbejde for Sarah (P) kræver, at lærere og psykologer har en tilgang, der er præget af, at der er overskud, engagement og nysgerrighed, samt at de gerne selv vil være en del af løsningen, hvilket taler ind i teorien om relationelt samarbejde. Dette kræver nemlig, at der er engagement, og at medarbejdere og klienter i fællesskab finder løsninger og er interesserede i modpartens viden og kompetencer (Gittell, 2016, pp. 46f).

For Rikke (L) er det desuden vigtigt, at føle sig hørt, og at psykologen forstår, hvad der kan lade sig gøre i praksis, fordi *“når man har den her forståelse af hvad er muligt og hvad er det vi er oppe imod, og hvorfor er det det er svært, (...) så føler man sig jo hørt.”* (l. 141-143). Rikke (L) giver herved udtryk for, at psykologerne skal kunne komme med rådgivning, der kan lade sig gøre i praksis, da der ellers kan opstå frustration. Dette kommer også til udtryk i Rikkes (L) følgende citat:

(...) vi går jo mere derfra som lærer frustreret over at man ikke føler sig hørt og at man ikke kan handle på elever der har det svært, det er måske sådan mere en afmagtsfølelse man har hvis man føler at man ikke kan komme igennem. (l. 186-189)

Når man som psykolog skal samarbejde med en lærer, lader det således til, at det er vigtigt at man er realistisk, åben og lyttende i forhold til lærernes oplevelser. Dette kan forstås med baggrund i Gittells (2016) teori, da det netop er vigtigt at være åben overfor hinandens viden, hvis der skal kunne etableres et relationelt samarbejde (p. 56). Dette knytter sig til Majas (P) tidligere udtalelse om, at man skal være åben, når man går ind i samarbejdet, og Sarahs (P) udtalelse om, at lærere og psykologer skal kende mere til hinandens fagområder.

Det kan desuden vanskeliggøre samarbejdet, at psykologer og lærere ikke altid får talt med hinanden om de frustrationer, der opstår. Adspurgte om, hvorvidt dette italesættes, påpeger Rikke (L), at “(...) *det gør det ikke, og det er jo nok derfor vi lige netop havner i de her frustrationer, fordi vi ikke er gode nok til at, både italesætte det men også at forstå hinandens virkeligheder*” (l. 182-183). Rikke (L) giver her udtryk for, at hun ikke fortæller psykologen om sine frustrationer, hvilket ifølge hende selv faktisk kan føre til endnu flere frustrationer. Kommunikation om frustrationerne sker således ikke rettidigt, hvilket kan være til hinder for et effektivt samarbejde (Gittell, 2016, p. 25), og dette kan være en del af forklaringen på, at det kan gå skævt. I relation hertil beskriver Sarah (P), at samarbejdet kan have svære vilkår, når der blandt andet opstår magtesløshed og overbelastning:

Men det er klart, det er jo en kæmpe kæmpe udfordring i samarbejdet, hvis folk enten, ja er overbelastede, pressede, magtesløse, eller ikke er motiverede eller egentlig synes, at problemet er et andet, og ikke kan se, at de måske også kunne have en andel i problemet eller i løsningen af det (...)
(l. 104-107)

Samarbejdet kan herved udfordres, når lærere eller psykologer har en oplevelse af at være pressede, eller hvis der er forskellige oplevelser af, hvad problemet er. Med udgangspunkt i teorien om relationel koordinering kan uenigheder om, hvem der har den relevante viden eller forståelse, samt hvem der er ansvarlig for hvad, ifølge Gittell (2016) være en hindring for opnåelsen af et relationelt samarbejde, fordi det kan føre til upræcis og bebrejdende kommunikation (pp. 26, 51).

For Maja (P) er det netop vigtigt for samarbejdet, at lærere og psykologer kan finde frem til en fælles retning, “*fordi hvis vi har det samme billede (...) så kan vi også gå den samme vej. Og det synes jeg er sindssygt vigtigt*” (l. 120-121). I denne udtalelse ligger der et ønske om at få skabt en fælles forståelse af problemstillingen. Dette kan forstås ud fra Gittells (2016) teori, da fælles mål og fælles viden er vigtige for at opnå relationel koordinering og god kommunikation jf. afsnit 5.1.1. Maja (P) giver således udtryk for, at hun går ind i sine samarbejder på en måde, der er fremmede for at opnå relationel koordinering og relationelt samarbejde. Dette, fordi hun også giver indtryk af et ønske om at inddrage lærerne og høre deres perspektiver.

Som tidligere beskrevet ser det netop også ud til at have en positiv effekt på samarbejdet, når lærerne føler sig hørt af psykologen. Maja (P) påpeger derudover, at *“(...) når der er relationer der sådan er- respekt for vores faglighed og vi har respekt for deres faglighed, så synes jeg man kan få lov til mega mange ting.”* (l. 201-202). Maja pointerer således, at man kan få lov til meget, når man går ind i samarbejdet på en respektfuld måde og anerkender samarbejdspartnerens faglighed. Ud fra en forståelse af Gittells (2016) teori er gensidig respekt netop væsentligt for effektiv koordinering, da det er en af grundpillerne til opnåelse af dette, og dette kan forklare, at man kan få lov til mere, når man er respektfuld (Gittell, 2016, p. 16). Elsebeth (L) påpeger desuden, at det er vigtigt, at *“(...) der er en god portion ydmyghed, (...) i forhold til de samarbejdspartnere man har. En erkendelse af: ’her er jeg på udebane, så der har jeg brug for dig, fordi det ved du noget om’”* (l. 230-231). Elsebeth (L) taler således også ind i, at det er vigtigt, at lærere og psykologer respekterer hinandens fagligheder, og at det skal være muligt at kunne trække på hinandens kompetencer. Dette kan yderligere være medvirkende til at fremme både relationel koordinering og relationelt samarbejde, fordi der er gensidig respekt parterne imellem, hvilket skaber et anerkendende samarbejds miljø, hvor der bliver plads til at udveksle viden. Samtidig med, at lærere og psykologer er opmærksomme på sine egne og hinandens kompetencer, så de effektivt kan supplere hinanden (Gittell, 2016, pp. 25, 47).

Som afsluttende bemærkning kan der derfor peges på, at deltagerne ser mange forskellige faktorer, der kan være med til at skabe gode forudsætninger for samarbejdet. Disse spiller sammen med forskellige aspekter af Gittells (2016) teori om relationel koordinering. Deltagere identificerer bl.a. at være åben, ærlig, lyttende, og at psykologen er tæt på skolens hverdag som faktorer, der hjælper samarbejdet, og ud fra Gittells teori kan dette siges at bunde i, at det skaber gode forudsætninger for, at deltagerne kan få fælles viden om problemstillingen. På lignende vis kan det at forventningsafstemme og at danne fælles retning, som deltagerne nævner, medvirke til at danne fælles mål som er vigtige for relationel koordinering. For at fremme gensidig respekt, nævner vores deltagere bl.a. at være i øjenhøjde, at være på samme hold, at være ydmyg overfor den andens profession og viden. Som et sidste punkt kan nævnes et fælles ansvar, som også er vigtig for relationel koordinering, og som for deltagerne kommer til udtryk ved at være engageret, motiveret, og at ville være en del af løsningen, da dette også nævnes som fordelagtige for samarbejdet.

7.2.2 Børnesyn

Det følgende afsnit omhandler det børnesyn, som lærere og psykologer tager med ind i samarbejdet. Under interviewene er der aktivt spurgt ind til deltagernes børnesyn, da det af litteraturreviewet fra 9. semester fremgår, at det er noget, der ofte nævnes i litteraturen (Nielsen & Thomsen, 2022).

Når psykologer og lærere skal samarbejde omkring et barn i vanskeligheder, er det relevant at være opmærksom på, hvilket børnesyn parterne hver især har, da dette kan have indflydelse på, hvordan de forholder sig til problemstillingen. Maja (P) oplever, at der er forskel på lærernes børnesyn alt efter, hvilken skole hun kommer på:

(...) altså der kan være en skole hvor kulturen og børnesynet, menneskesynet, familiesynet, samarbejdssynet, alt det her, minder meget om det vi har i PPR og det jeg som psykolog også tænker er det rigtige, hvis man kan sige det, børnesyn. Så kan der være skoler hvor kulturen er en helt anden. Hvor det virkelig kan være op af bakke at prøve at finde ressourcer og skabe håb for at vi godt kan gøre nogle ting anderledes (l. 169-173)

Maja (P) giver her udtryk for, at hun selv har meget fokus på barnets ressourcer og det positive i situationen. Samtidig ser det ud til, at børnesynet på de enkelte skoler kan være meget forskelligt, fordi det også afhænger af den kultur, der er på stedet. Med udgangspunkt i systemteorien kan det sociale system, som skolen udgør, herved også være forskelligt fra skole til skole, hvilket betyder, at det er forskelligt, hvordan psykologen kan gøre sig til relevant omverden for lærerne (Luhmann, 2000, p. 52). Dette bakkes desuden op af Line (P), som også oplever, at det kan være meget forskellige børnesyn, hun møder på de forskellige skoler:

(...) Jeg synes, jeg sidder med lærere, som- hvor jeg tænker de taler fuldstændig ind i mit børnesyn. Her i efteråret sad jeg til møde med nogle lærere, som absolut ikke havde det samme børnesyn, som mig. Altså, og hvor jeg tænker den måde, de snakkede om barnet på, også i forældrenes påhør, synes jeg var mega problematisk (l. 426-429)

Der tegner sig altså et billede af, at der ikke generelt kan siges noget om det børnesyn, der er ude på skolerne, da det lader til at være meget forskelligt. Fælles for Line (P) og Maja (P) er dog, at de, jf. positioneringsteorien, positionerer sig selv som værende i besiddelse af det "rigtige" børnesyn, hvorimod lærerne, som har et børnesyn, der afviger fra dette, bliver positioneret som havende en problematisk tilgang. I relation hertil fortæller Maja (P), at "*der foregår jo en forhandling i sådan et mødelokale, en forhandling om sandheden på en eller anden måde, og en finden frem til, hvad er det der er på spil*" (l. 94-95). Denne type forhandling kan analyseres ud af Harré og Van Langenhoves (2010) udlægning af positioneringsteorien, der beskriver, at man kan blive tildelt positioner, som man ikke er enige i (pp. 111f). På den ene side kan man derfor sige, at det er en forhandling om sandheden, der er på spil, men positioneringsteorien kan pege på, at der også kan være tale om en mere personlig og moralsk forhandling, nemlig hvem der har positionen som 'den med det korrekte børnesyn' (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 112f). Der kan derfor være mere på spil end bare noget objektivt, og Maja (P) påpeger også i denne forbindelse, at man ikke bare kan komme ind til et møde og pege fingre af lærerne og kritisere deres børnesyn:

Det er igen noget med at være tæt på praksis fordi jeg tænker det hjælper jo ikke noget bare at sige: 'hov du har et ikke så rart børnesyn' eller, det er jo noget med at komme ind og faktisk samarbejde med dem og være i dialog med dem og være nysgerrig på dem og, også at komme i en position hvor du kan få lov til at sige noget til dem og få lov til at udfordre dem (l. 192-195)

Nysgerrig dialog kommer her til at spille en vigtig rolle, da det ifølge Maja (P) er nødvendigt for at kunne få lov til at påpege nogle ting ved lærernes praksis. Dette kan forstås med udgangspunkt i Gittells (2016) teori, fordi dette netop er vigtigt, hvis der skal opnås et relationelt samarbejde, fordi det kræver en villighed til at se på sin egen adfærd i de pågældende situationer (p. 46), og dette ser ud til at blive muligt, når der bruges tid på at komme tættere på lærerne.

Noget af det, der ifølge Line (P) kan være problematisk ved det børnesyn, der er på nogle af skolerne, er, at det ofte bliver de negative historier om barnet, der kommer til at fylde mest:

(...) så bliver det meget til, hvor besværlig han [barnet] er at have i undervisningen, (...) altså der var sådan nogle underlige anklager i luften, (...) vi havde ikke fat i 'hvad er barnets ressourcer' og 'hvornår lykkes det for os at kunne rumme ham', og det var meget sådan negative fortællinger, og jeg tænker, (...) altså den her lærer, havde en klar forventning om, at barnet skulle tilpasse sig hans- altså lærerens undervisning og ikke omvendt.
(l. 435-441)

Ligesom Maja (P) har Line (P) fokus på, hvilke ressourcer barnet har og på de positive historier. De fortæller begge om oplevelser, hvor lærernes børnesyn adskiller sig markant, hvilket kan give nogle spændinger i samarbejdet, fordi de taler ud fra forskellige perspektiver og forståelser af barnet. Dette kan forstås med udgangspunkt i systemteori, da lærere og psykologer ikke er medlemmer af det samme sociale system. Kommunikation kan således vanskeliggøres, fordi det ikke er sikkert, at det børnesyn, der eksempelvis kommunikerer af psykologen, er meningsfuldt for læreren - og omvendt - hvilket betyder, at systemet hverken den ene eller anden vej forstyrres tilstrækkeligt til, at det medfører ændringer (Andersen & Pors, 2017, p. 30).

Der kan være forskellige grunde til, at lærerne nogle gange kigger mindre på barnets ressourcer end det, psykologerne giver udtryk for at gøre. Nora (L) påpeger i denne forbindelse, at *"(...) det er jo meget det negative vi kigger på, fordi der er jo ingen grund til- altså det der fungerer det har vi jo ikke brug for hjælp til vel?"* (l. 181-182). For Nora (L) lader det således til at handle om at udnytte tiden til at tale om løsninger på udfordringerne. Rikke, som også er lærer, fortæller desuden, at det ikke er af ond vilje, at lærerne nogle gange har et negativt syn på børnene, det handler i høj grad om, at de er pressede:

(...) Og jeg tror ikke det er af ond vilje at vi som lærere der står med det i hverdagen vi ikke har et positivt syn, men der er nok en tendens til at en PPR-psykolog kommer med et noget mere positivt syn på- og et mere, altså hvad der kan lade sig gøre, (...) men når det så spidser til og tingene bliver pressede (...), så er det lidt sværere at se mulighederne når man står i den virkelighed (l. 172-178)

Dette kan forstås i relation til det tidligere tema omkring forståelse af hinandens arbejdsopgaver, som er beskrevet i afsnit 7.1.3, da dette måske er et af de tidspunkter, hvor psykologerne mangler forståelse for, hvad det er lærerne faktisk står i til hverdag. Med udgangspunkt i relationel koordinering, kan denne manglende forståelse muligvis blive en barriere for at udvikle fælles viden, fordi lærere og psykologer har meget forskellige holdninger til, om barnet skal forstås ud fra sine ressourcer eller udfordringer (Gittell, 2016, p. 16).

Elsebeth (L) efterlyser desuden et syn på børnene, der også tager højde for, at det er normalt, at tingene nogle gange er svære:

(...) så nogle gange tænker jeg også at vi skal også passe på at understøtte dem [børnene] i- altså gøre dem lidt mere robuste og sige: 'ja der er altså ting her i livet der er svært, og det skal vi finde ud af hvordan vi håndterer.' I stedet for sådan lige, klappe på skulderen og sige: 'ja jeg synes også det er synd for dig' (l. 220-223)

Med dette giver Elsebeth (L) udtryk for, at det også er vigtigt at lære børnene at håndtere svære følelser og situationer, og at man ikke blot bekræfter dem i, at det er svært og synd for dem. Der udtrykkes således et børnesyn med vægt på, at børnene skal kunne indgå i situationer, der er svære. I modsætning hertil har Line (P) et andet fokus, når børn har det svært, da hun giver udtryk for, at det er omgivelserne, der skal tilpasse sig barnet og ikke omvendt:

(...) der tænker jeg jo, at det som PPR-psykolog er min vigtigste opgave, at ændre på den pædagogiske praksis, sådan så barnet kan inkluderes, (...) Den sparring han [læreren] ville have fra mig, var 'hvad er der i vejen med det her barn siden, at det ikke kan opføre sig ordentligt' (l. 441-447)

Dette adskiller sig fra Elsebeths (L) børnesyn, fordi Line (P) er meget optaget af at tilpasse omgivelserne til barnet, hvorimod Elsebeth giver udtryk for et ønske om, at børnene også skal lære nogle redskaber til at håndtere, når omgivelserne er svære at være i. Der kan altså være dybt forskellige holdninger til, hvordan man ser børnene, og det er vanskeligt at komme med generelle betragtninger om de to professioners børnesyn, da der er store individuelle forskelle. Dog kan man med udgangspunkt i

relationel koordinering påpege, at for forskellige børnesyn kan blive en udfordring for at udvikle fælles mål, fordi der kan være forskellige syn på, hvordan problematikken kan løses alt efter, hvilket fokus man har (Gittell, 2016, p. 27).

Når der tales om børnesyn, vil man ofte sætte en dikotomi op mellem et individorienteret og et kontekstbaseret syn på barnet, som fx omtalt i litteraturreviewet (Nielsen & Thomsen, 2022). Som eksempel på et kontekstbaseret syn pointerer Nora (L), at *“(...) jeg tænker faktisk også, at det er vigtigt at se på det hele barn (...) fordi, jamen ved nogle børn der er det meget meget forskelligt, hvordan man reagerer derhjemme, og hvordan man reagerer i skolen.”* (l. 134-137). Nora (L) giver således udtryk for, at det er vigtigt, at man har øje for barnets forskellige kontekster, og hun tager således også afstand fra et mere individorienteret perspektiv. Joan (L) påpeger i denne forbindelse, at *“(...) man har øjnene op for de kontekster børnene bevæger sig ind og ud i, fordi det giver altså det bedste billede af det her barn eller børn”* (l. 424-425). Det tydeliggøres her, at nogle af undersøgelsens lærere værdsætter en kontekstbaseret forståelse af barnet. Det er dog ikke en tilgang, der findes hos alle lærere. Maja (P) oplever eksempelvis, at nogle lærere anser *“barnets problemer som iboende i barnet, hvor man kan tænke at det er barnet der er problemet”* (l. 505-506). Med udgangspunkt i positioneringsteorien kan de pågældende lærere siges at foretage en positionering af barnet som problemet, fremfor at være undersøgende overfor den kontekst barnet befinder sig i. Maja (P) pointerer dog også, at det der kan være svært ved at arbejde kontekstuelt er, at *“(...) så peger vi lidt på forældrene, og vi peger også lidt på lærerne, og på skolen som kontekst.”* (l. 511-513). Ud fra en forståelsesramme baseret på teorien om relationel koordinering, kan dette muligvis medføre, at lærerne oplever, at deres arbejde ikke respekteres, hvilket ifølge teorien er problematisk, hvis der skal skabes et optimalt samarbejde (Gittell, 2016).

Når man taler om et individorienteret børnesyn, taler man også ofte om et fokus på diagnoser. Elsebeth (L) fortæller, at hun synes, at der nogle gange kan blive for meget med dette fokus:

(...) der tænker jeg at vi måske bliver meget fokuserede på alle de der forskellige diagnoser og vil så gerne klistre en diagnose på. Jeg har en lille diskussion en gang i mellem, fordi så er der også nogle kollegaer der siger:

'jamen, det der barn er stresset'. Nej, fordi stress er faktisk også en sygdom, som skal diagnosticeres, så det kan godt være man er presset, men det er jo noget andet. (l. 209-213)

Elsebeth (L) tager herved afstand fra den tendens, hun oplever i forhold til, at der benyttes meget diagnostisk sprogbrug, og at flere er optagede af, at børnene skal have diagnoser. Som hun selv siger kan nogle lærere måske være hurtigere til at tale om diagnoser, fx nævner Nora (L) det som noget af første, at *“ofte så er det noget omkring noget udredning, nogle diagnoser, eller så kan det også bare være, at der ønskes sparing på et barn”* (l. 80-81), da hun bliver spurgt til hvad hun spørger psykologen til råds om. Det betyder ikke nødvendigvis at Nora (L) er meget diagnosefokuseret, men det kan vise, at nogle lærere forbinder psykologens arbejde mere direkte med børn med diagnoser, og at dette ofte er begrundelsen for at indkalde psykologens hjælp.

Opsummerende kan det således udledes, at det er svært entydigt at sige noget generelt om lærere og psykologers børnesyn, da det lader til at være meget forskelligt alt efter hvilken skole, der er tale om. Det ser dog ud til, at flere af vores deltagende psykologer har et meget ressourceorienteret børnesyn, og de har en oplevelse af, at lærerne nogle gange kan have et mere negativt børnesyn, hvor problemerne i højere grad placeres i barnet. Disse forskellige syn kan føre til komplikationer i kommunikationen, der gør samarbejdet sværere. Der er dog også forskel på den individuelle lærer, og det påpeges også, at det ikke er af ond vilje, at de nogle gange ser mere negativt på tingene. Det handler i høj grad om frustrationer, fordi lærerne ofte står alene med en problemstilling, der er mere kompleks og udfordrende end psykologerne oplever den.

7.3 Praksisnærhed

I dette afsnit undersøges temaet praksisnærhed, som består af de tre undertemaer: fysisk tilstedeværelse, forebyggende arbejde og lærerværelset som arbejdsrum.

7.3.1 Fysisk tilstedeværelse

Under interviewene, er det iøjnefaldende, at psykologernes tid på skolen ofte bliver bragt op af både psykologer og lærere. Ofte bliver det pointeret, at begge parter ønsker, at psykologerne kommer tættere på lærere og elevers hverdag og er mere tilgængelige,

når de er derude. Under interviewene er det desuden blevet tydeligt, at der er forskelle fra skole til skole og fra kommune til kommune i forhold til, hvor meget tid psykologerne bruger ude på skolerne, og hvor meget lærerne oplever at se dem, når de er der. Dette bliver undersøgt og analyseret i følgende afsnit.

Fælles for de deltagende psykologer er, at de oplever som minimum at være ude på hver enkelt af deres tilknyttede skoler én dag om ugen. Adspurgt om, hvor meget tid hun bruger på sine skoler, fortæller psykologen Dorthe:

Ja, altså her hvor jeg er lige nu, her i den her kommune, der er det simpelthen sådan, at der har vi et kontor ude på skolerne. Så jeg er faktisk kun tilbage i forvaltningen- vi har sådan en halv mødedag, det er torsdag fra 12-16, der har vi mødedag der. (l. 109-111).

Dorthe (P) er således psykolog i en af de kommuner, hvor PPR er rykket tættere på skolerne, og hvor de faktisk har et kontor ude i praksis, så det er tydeligt, hvor man kan finde psykologen. Dorthe (P) bruger således størstedelen af sin arbejdstid ude på skolerne. Dog understreger hun også, at hun kun kan *“træffes efter aftale, (...) fordi når jeg er her, er det jo som regel fordi jeg laver et eller andet”* (l. 137-138). Selvom Dorthe (P) er tilgængelig på skolen, opretholder hun samtidig en distance for stadig at have tid til at passe sine andre arbejdsopgaver.

Ligesom Dorthe (P) bruger psykologen Sarah en stor del af sin arbejdstid på skolerne, da hun fortæller, at hun er derude *“stort set, (...), hver dag, i hvert fald fire dage ud af fem måske om ugen, ikke?”* (l. 162-163). Når Dorthe (P) og Sarah (P) bruger så meget af deres tid på skolerne kan man med baggrund i teorien om relationel koordinering argumentere for, at det bliver nemmere for dem at opbygge velfungerende relationer til lærerne på tværs af forskellige arbejdsopgaver og fagområder, fordi de er mere tilgængelige for sparring. Dette kan være en medvirkende faktor i at fremme et bedre samarbejde, fordi det giver mulighed for hyppigere og mere rettidig kommunikation (Gittell, 2016, p. 25).

I andre kommuner er det dog ikke alle dage, man er ude på skolerne, men stadig ofte. Dette udtrykkes eksempelvis af Maja (P), da hun påpeger, at psykologerne har *“(...) har træffetid på alle vores skoler, så jeg er ude på mine skoler hver uge og sidder*

fast en dag på begge skoler hver uge så de sådan har mig tilgængelig som samarbejdspartner.” (l. 34-36). Når Maja (P) giver udtryk for ønsket om at være tilgængelig som samarbejdspartner, positionerer hun sig selv og lærerne, jf. positioneringsteorien, som ligeværdige i relationen, fordi det udtrykker, at de skal være fælles om at finde løsninger. Dette svar går igen ved psykologen Line, som fortæller, at hun *“(...) har brugt 2-3 dage om ugen nok, hvor jeg har været ude i distriktet. (...) og det betyder jo rigtig meget, at man er fysisk tilgængelig. Sådan så man kan møde hinanden på gangene (...)”* (l. 114-116). Dette kan forstås på baggrund af relationel koordinering, fordi det at være tilgængelig og at kunne møde hinanden på gangene kan anses som værende medvirkende til at forbedre relationen mellem lærere og psykologer. Dette er vigtigt for at opnå en effektiv koordinering af arbejdet præget af gensidig respekt for hinandens fagligheder (Gittell, 2016, p. 25). Maja (P) og Line (P) giver således udtryk for, at de har ca. én fast dag om ugen på hver skole, hvilket giver indtryk af mindre kommunale forskelle sammenlignet med de kommuner Dorte (P) og Sarah (P) arbejder i.

Derudover lægger både Maja (P) og Line (P) vægt på, at man ikke blot fysisk skal være til stede på skolen, man skal også være tilgængelig som samarbejdspartner. Når Maja (P) taler om, at de har træffetid, indikerer det desuden, at lærerne kan komme og banke på, hvis de har behov for råd eller sparring, hvilket muliggør rettidig og hyppig kommunikation, som netop kan virke fremmende for samarbejdet, fordi problemerne i højere grad kan tages i opløbet (Gittell, 2016, p. 25). På baggrund af psykologernes besvarelser tegner der sig således et billede af, at psykologerne ofte befinder sig på skolerne.

Det er dog interessant herefter at dykke ned i lærernes oplevelser, da disse faktisk adskiller sig lidt fra psykologernes. Dette beskrives eksempelvis af læreren Elsebeth, som giver udtryk for, at det ikke er ofte, hun ser psykologerne på skolen:

Altså jeg ser dem faktisk kun hvis jeg skal til sådan et møde. Det er det eneste- Så har kommunen nogle gange haft sådan nogle initiativer hvor de har haft nogle psykologer der kunne træffes på skolen, for eksempel en dag om ugen, sådan at hvis man som lærer havde et eller andet man var lidt i tvivl om, så kunne man sådan kvit og frit gå hen og vende det med den der psykolog. Det fungerede super godt (...) (l. 107-111).

Elsebeth (L) har således ikke en oplevelse af, at psykologen er tilgængelig på andre tidspunkter end til møder, som ellers var det både Line (P) og Maja (P) påpegede vigtigheden af at være. Elsebeth (L) giver derved udtryk for et ønske om en organisering, hvor kommunikationen er hyppigere, ligesom psykologerne beskriver. Der udtrykkes således et ønske om, at man som lærer har mulighed for at banke på ved psykologen, hvis der er behov for det, hvorved kommunikationen også bliver mere rettidig. Nora oplever heller ikke, at psykologen er tilgængelig. Hun påpeger, at “(...) lige nu, der er det faktisk sådan, at hun skal være her hver mandag, men det er ikke så tit, at vi ser hende.” (l. 57-58). Det tyder altså på, at psykologerne på de pågældende skoler ikke er så tilgængelige, som Elsebeth (L) og Nora (L) ønsker, hvilket netop kan blive en barriere for samarbejdet, da manglende kommunikation kan gøre det vanskeligt at opnå fælles viden, fælles mål og gensidig respekt (Gittell, 2016, pp. 26f). Dette underbygges desuden af Noras (L) videre udtalelse:

(...) ja fordi hun er her jo egentlig mindst én gang om ugen, men der er hun jo ikke til rådighed på den måde vel? Altså der er det jo, fordi hun er ude at observere eller kommer til netværksmøder og sådan noget, så man skal lige være heldig at fange hende i det der vindue, der er der (l. 70-71)

Nora (L) giver med dette citat udtryk for, at hun har brug for at kunne komme i kontakt med psykologen mere end bare til møder. Når hun siger, at man skal være heldig for at fange psykologen, giver det indtryk af, at vedkommende ikke er til rådighed til andet end møder. Det kan ud fra Gittells (2016) teori anses som værende udfordrende for psykologen at tilpasse sine ydelser til lærernes behov, hvis deres kommunikation er så sjælden, som Elsebeth (L) og Nora (L) giver udtryk for her. Det kan desuden være en hindring for at opnå et relationelt samarbejde, fordi der er begrænset tid til vidensdeling (Gittell, 2016, p. 56). Yderligere kan der ud fra et systemteoretisk perspektiv argumenteres for, at psykologen ikke er en del af det sociale system, som skolen udgør, da vedkommende kommer ind som en ekstern rådgiver. Psykologen kan således kun ses som omverden for det sociale system, som skolen udgør, men ikke som en del af selve systemet. Ud fra et systemteoretisk perspektiv vil det betyde, at psykologen ikke har ligeså gode muligheder for at bidrage til ændringer i lærernes praksis, som de vil have, hvis de er en del af systemet (Andersen & Pors, 2017, p. 30).

Der er også andre måder, psykologerne kan komme tættere på lærernes hverdag. De behøver ikke nødvendigvis at have et kontor, man kan banke på, for at være tilgængelige. Dette kommer psykologen Line eksempelvis ind på, da hun beskriver sin tid på en skole, hvor de var to psykologer, der delte årgangene mellem sig:

(...) så deltog vi sådan i et fast rul på teammøderne. Det vil sige, at teamsene vidste, at hver fjerde uge eller hver tredje uge (...) der dukkede vi op til deres teammøde og deltog, og det tænker jeg faktisk er det tidspunkt i mit PPR-liv (...) hvor samarbejdet har fungeret allerbedst, fordi vi kom helt tæt på, og det var ikke noget med, at vi skulle rydde aftaler og de skulle vikardække for, at vi kunne mødes, det var simpelthen bare en fast aftale. Og ja det fungerede skidegodt. (l. 137-145)

Dette giver indtryk af, at samarbejdet kommer til at glide lettere, når der er sat tid af i kalenderen til, at man hyppigt og rettidigt, som Gittell (2016) kalder det, kan drøfte, hvordan det går. Samtidig med, at det ikke skal igennem en skoleleder, eller der skal bruges store mængder tid på at udfylde forskellige papirer, før der kan komme en psykolog ud på skolen. I stedet får det form af et mere uforpligtende møde, hvor man løbende og rettidigt kan drøfte sager og tiltag, samt justere disse efter behov. Det er netop denne form for vidensdeling og drøftelse af arbejdsopgaver, der ifølge Gittell (2016) er vigtig for at opbygge et relationelt samarbejde med effektiv kommunikation (p. 46f) og dette tiltag kan således anses som bidragende til dette.

For at opsummere, så er der bred enighed om, at det er en fordel, når psykologerne lægger deres arbejdstid ude på skolerne og således er tilgængelige sparringspartnere for lærerne. Det går hurtigere med at få sat tiltag i gang, når psykologerne er en del af lærernes hverdag og kommunikationen dermed er hyppigere og sker mere rettidigt. Derudover kan nogle af frustrationerne omkring børn i udfordringer i denne forbindelse blive taget i opløbet. Samarbejdet ser desuden ud til at blive påvirket positivt, når der fast er afsat tid i kalenderen, så alle ved præcis, hvornår man kan få vendt tingene.

7.3.2 Forebyggende indsatser

Under interviewene bliver det forebyggende arbejde gentagne gange bragt op i forbindelse med ønsket om, at psykologerne skal tættere på lærerne og elevernes hverdag. Line (P) beskriver eksempelvis et ønske om at komme tidligt ind som sparringspartner, når der opleves udfordringer:

(...) det ideelle ville være, at vi kom ind ved deres første bekymring, så inden de begynder at prøve alle mulige ting af, men at vi var så tæt på dem at vi bare er sparringspartnere i sådan noget helt forebyggende (...) altså det der med at kunne give den der umiddelbare sparring af dem, prøve de her forskellige greb af. Det kan være sindssygt svært at lykkes med noget som helst, når vi kommer ind så sent, at forældrene er møre, de voksne er møre og barnet har det elendigt, ikke? (l. 220-226).

Når Line (P) taler om, at psykologer og lærere skal være sparringspartnere, positionerer hun sig selv og lærerne som ligeværdige partnere i arbejdet omkring barnet, hvilket lægger op til, at løsninger skal findes i fællesskab og ikke dikteres af den ene part jf. positioneringsteori. På baggrund af denne udtalelse tyder det dog også på, at samarbejdet kan blive udfordret, når psykologerne ikke kommer ind i sagen tidligt nok, da lærerne har prøvet mange ting af selv og bliver frustrerede, fordi det ikke har virket. Man kan således også forestille sig, at lærerne måske ikke har overskuddet til at prøve flere ting af, fordi de allerede har gjort så meget. Med udgangspunkt i systemteorien bliver det herved også svært for psykologen at skabe relevante forstyrrelser af lærernes sociale system med sin rådgivning (Andersen & Pors, 2017, p. 30). Dette kan blive en hindring for at få iværksat nogle nye tiltag, fordi problemstillingen er blevet så omfattende, at det, psykologen kan byde ind med, ikke længere er meningsfuldt for lærerne.

I relation hertil påpeger Elsebeth (L), at det er en god ting, når lærerne har hurtig og nem adgang til psykologen på en uformel måde. Det kan nemlig være en lang proces, hvis det skal foregå gennem de formelle kanaler, når lærerne har brug for, at der kommer en psykolog på sagen:

(...) hele den der proces med alt det der administrative arbejde, der går jo nemt et halvt år uden der sker noget som helst. Og hvis det virkelig er et

barn der er udfordret, og vi jo forlods har prøvet nogle ting igennem i en periode, så er det bare lang tid. (l. 114-116).

Elsebeths (L) udtalelse er med til at understrege Lines (P) pointe om, at det fungerer bedst, når samarbejdet omkring barnet kan begynde ved lærernes første bekymring, fordi det er hårdt som lærer at skulle vente i lang tid på hjælpen, når de står med en elev med store udfordringer. Dette kan med baggrund i teorien om relationel koordinering understrege behovet for, at kommunikationen er hyppig og rettidig, hvis samarbejdet skal have gode kår (Gittell, 2016, p. 25). Derudover indikerer Elsebeths (P) udtalelse desuden, at de som lærere jo også arbejder med forskellige tiltag, før de laver en henvendelse til PPR. Processen kan således tage meget lang tid.

Det er dog ikke altid let at finde tiden til det forebyggende arbejde, fordi der med psykologernes arbejde medfølger en stor mængde skriftligt arbejde. Samtidig med ønsket om, at psykologerne kommer mere ud på skolerne, efterspørges der nemlig af lærerne, at der udarbejdes pædagogisk psykologiske vurderinger (PPV). Blandt psykologerne med denne oplevelse er Dorthe:

Og jeg kan huske en- en [...] der simpelthen ville have mig til at skrive en PPV i øst og vest hele tiden og så måtte jeg sige til dem 'det er fint, det gør jeg gerne, vi ses igen efter påske' og det sagde jeg vidst nok i starten af januar ikke? Og så blev de helt mærkelige i hovedet, og så kan man sige, de falder jo ikke ned fra himlen de her PPV'er, det tager tid, og jeg skal lave en masse (...) (l. 555-559)

Den tid psykologerne skal bruge på at skrive PPV'er, går således fra den tid, hvor de er til rådighed ude på skolerne, hvilket Dorthe (P) også selv pointerer, da "(...) den tid man bruger på det, der kan man jo heller ikke rende rundt ude i klassen og observere". (...) (l. 554-555). Der bliver således mindre tid til at vidensudveksle med lærerne i relation til de børn, der oplever udfordringer (Gittell, 2016, p. 56).

Det ser derfor ud til, at det er en svær balance at ramme for psykologerne. Tid kan derfor blive en udfordring, når der fra lærernes side både efterspørges, at psykologerne er mere til rådighed ude på skolerne med mulighed for hyppigere kommunikation samtidig med, at der i høj grad også efterspørges PPV'er. Samtidig kræver etableringen af et relationelt samarbejde tid til, at man udvikler fælles mål, fælles viden og

gensidig respekt, hvilket med udgangspunkt i ovenstående citat ser ud til at være svært (Gittell, 2016, p. 25). Der skal således foretages en afvejning af, hvad der skal prioriteres for at hjælpe og inkludere barnet bedst muligt. Dette beskriver Maja (P) eksempelvis:

(...) Det er jo hele tiden et spørgsmål om hvad prioriterer man at PPR-psykologerne skal lave mest af, og vi vil jo så gerne forebygge, vi vil så gerne ind så hurtig som muligt. Færre børn i specialklasser, færre børn til psykiatrien og alt sådan noget ikke? Men det får vi jo ikke af at sidde og bruge fem timer på at skrive en PPV. (...) (l. 453-456).

Som Maja (P) netop pointerer her, så vil psykologerne gerne ind i sagerne så tidligt som muligt, så der sendes færre børn både i specialklasser og i psykiatrien. For som hun tidligere beskrev, så er det svært at komme ind i samarbejdet og finde gode løsninger, når lærerne allerede er frustrerede over situationen. Dette kan forstås med udgangspunkt i systemteorien, fordi lærerne kun tager imod det, der giver mening for deres sociale system og de menings- og forventningsstrukturer, som dette skaber. Når lærerne farvet af frustrationen iagttager problemstillingen, kan der opstå blinde pletter i forhold til, hvilke mulige løsninger, der kan være (Andersen & Pors, 2017, p. 23). I relation hertil beskriver Line (P), at *“de fleste ved godt efterhånden, at de skal have en PPV for at barnet kan komme ud [af klassen]”* (l. 208-209), hvilket kan være en forklaring på efterspørgslen på PPV'er. Dette kan desuden være et resultat af, at psykologerne, som tidligere nævnt, kommer ind for sent, hvorfor lærerne er blevet så udkørte og frustrerede, at de ønsker at få barnet fjernet fra klassen og sendt i et specialtilbud i stedet for. Denne frustration og udkørthed kan også være en forklaring på lærernes fraskrivelse af ansvaret, efter psykologen er kaldt ind, som nævnt i afsnit 7.1.1.

Der er således enighed blandt lærere og psykologer om, at det er en fordel for samarbejdet, når psykologerne hurtigt kommer på sagen, når lærerne henvender sig. Det kan dog være en udfordring, at lærerne nogle gange prøver mange ting selv, før de tager kontakt, eller før psykologen kommer ind i sagen. Samarbejdet kan således blive præget af frustration og irritation, når kommunikationen ikke sker rettidigt, fordi lærerne har stået med udfordringerne i lang tid, og den rådgivning psykologerne ender med at komme med, ikke længere ses som relevant for lærerne. Dette sker eksempelvis, fordi

de tidligere har oplevet, at den rådgivning de får ikke giver mening for dem, og derfor er de tilbageholdende med at række ud efter hjælp. Samtidig er der spørgsmålet om, hvordan psykologernes arbejdstid skal prioriteres, fordi der efterspørges både PPV'er og tid på skolen, og det kan være svært at finde tiden til begge dele. Der er dog enighed blandt lærere og psykologer om, at det fremmer det forebyggende arbejde, som fremmer samarbejdet, når psykologerne er tilgængelige sparringspartnere ude på skolerne.

7.3.3 Lærerværelset som arbejdsrum

Når lærerne og psykologerne i interviewene taler om at få psykologerne tættere på hverdagen på skolen, er der ikke helt enighed om, hvor tæt på de faktisk skal være. I forbindelse hermed bliver lærerværelset gentagne gange bragt op både som et arbejdsrum for de to professioner, men af andre også som et sted psykologerne ikke skal være. Fælles er, at både lærere og psykologer er interesserede i mulighederne for et mere uforpligtende og uformelt samarbejde. Disse aspekter analyseres i det følgende.

Relationer er ifølge Gittell (2016) vigtige for at opnå relationel koordinering og herigennem et relationelt samarbejde. Maja er en af de psykologer, som anser lærerværelset som et vigtigt arbejdsrum, fordi det at have tid til en hurtig snak netop kan være medvirkende til at styrke relationen mellem lærere og psykologer:

(...) vores vigtigste arbejdsrum tænker jeg nærmest er lærerværelset, altså det er når vi er derude, det er når vi møder dem på gangene, det er når vi har de der hurtige snakke med dem om: 'hov Maja, der er lige det her barn kan jeg lige spørge dig,' så er det mega vigtigt hvordan vi møder dem, og at vi har tid til at møde dem og snakke med dem og være en del af deres dagligdag, så vi også er trygge for dem. (l. 213-217)

Det, Maja (P) her beskriver, er, at det er vigtigt at have tid til lærernes spørgsmål, fordi det skaber en generel tryghed, og det bliver måske også nemmere for lærerne at gøre brug af psykologen, når de kender hinanden. Samtidig opstår muligheden for at tage nogle af udfordringerne i opløbet, da kommunikationen sker rettidigt (Gittell, 2016, p. 25). Man kan desuden med baggrund i Gittells (2016) teori påpege, at det muligvis også skaber bedre muligheder for at udvikle fælles mål og fælles viden, når lærere og psykologer er tæt på hinanden, fordi det muliggør, at der bliver brugt mere tid på at diskutere problemstillinger, samt hvad parterne hver især kan bidrage med.

Ud fra et lærerperspektiv ønsker Nora (L) også at få psykologerne mere ud på lærerværelset. Dette beskriver hun, da hun bliver spurgt ind til tiltag, som kan være medvirkende til at udvikle samarbejdet mellem lærere og psykologer i en positiv retning:

Ja eller bare du ved ligesom hver mandag i spisepausen, der sidder Åse oppe på lærerværelset, og så kan man tøffe hen, og så må man trække et nummer, når der står flere i kø (...) Altså det er det, jeg har oplevet, der rykker allermest faktisk. Det er den der hurtige (knipser) [...], man lige kan få sparret med. (l. 318-322)

Ud fra Noras (L) perspektiv vil det være en god udvikling, at psykologen sidder og er til rådighed på lærerværelset, og som hun også påpeger, skal det “(...) helst være i lærerens pauser (...)” (l. 307), da det er der lærerne har tid til at henvende sig til psykologen. Nora (L) giver således udtryk for, at der, hvor hun får mest ud af samarbejdet, er, når hun har let adgang til psykologen. Dette kan forstås på baggrund af relationel koordinering, fordi det muligvis også kan være medvirkende til at lærerne inddrages mere i udarbejdelsen af løsninger, hvilket er en nødvendighed, hvis samarbejdet skal blive relationelt (Gittell, 2016, p. 18). Samtidig efterspørger Nora (L) ikke psykologen som en decideret kollega, da hun ønsker, at psykologen skal være på arbejde på lærerværelset og altså ikke bare eksempelvis komme der for at spise frokost. Det kan dog overvejes, om det vil muliggøre en mere gensidig relation, der kan drages med ind i samarbejdet, hvis psykologen faktisk spiser sin frokost sammen med lærerne (Gittell, 2016, p. 46).

Det er dog ikke alle psykologer, der er lige interesserede i at komme på lærerværelset, og dette kan der være flere grunde til. For det første beskriver Line (P) det således:

(...) jeg har virkelig stået meget på ikke at gå ned på lærerværelset. Af to årsager. For det første så er- problemet ved at være ude på skolen det er, at der bliver hevet i dig hele tiden, du kan ikke tage en kop kaffe uden, at der er en eller anden lærer, der skal over og fortælle dig, hvor dårligt det går med x og y og z (...). (l. 385-388).

Line (P) giver her udtryk for, at det giver meget arbejde at komme på lærerværelset, fordi der er mange lærere, der har noget, de gerne lige vil vende med psykologen. Lines (P) ordvalg omkring, at hun bliver "hevet i" ude på skolen indikerer desuden, at det ikke er en situation, der er behagelig for hende. Den ekstra arbejds mængde pointeres også af Dorthe (P), som fortæller, at hun ikke sætter sig på lærerværelset, når hun er på skolerne:

(...) Det gør jeg faktisk aldrig, og det er sådan lidt et princip for mig, og det er fordi jeg kan ikke smalltalke med lærerne. Det bliver altid om Sofus, der driller og et eller andet andet, og så har jeg jo dybest set journalpligt.
(l. 128-130)

Ligesom Line (P) udtrykker Dorthe (P) her, at det er umuligt for dem at bruge tid på lærerværelset uden at få mere arbejde. På baggrund af systemteorien kan man desuden forstå dette ud fra, at lærerne ikke er en del af psykologernes sociale system, hvorfor de ikke nødvendigvis har en fuld forståelse af, hvad medlemskabet i dette system faktisk betyder. Lærernes forventningsstrukturer kan derved være bygget op omkring, at det at henvende sig til psykologen betyder hurtig hjælp, hvorimod det for psykologen kan betyde ekstra arbejde. Dette er netop en af grundene til, at Line (P) ikke har lyst til at sidde på lærerværelset:

(...) for det andet, så betyder det jo, at når jeg får informationer fra en lærer ved en kaffeautomat, så skal jeg tilbage og journalisere det, og det er jo- hvis jeg sætter mig ned på lærerværelset og får ti henvendelser, så skal jeg tilbage og lave ti notater, og det- altså det ville være at skyde sig selv i foden (...) (l. 395-398).

Det giver altså også ekstraarbejde i form af journalisering for psykologen, hvis der er mange lærere, der kommer for at tale om specifikke elever, jf. afsnit 3.2 om lovgivning. Dette kan være bagsiden af at være meget ude på skolerne og tæt på lærerne, fordi det medfører mere skriftligt arbejde. Så selvom det med Gittells (2016) terminologi gør kommunikationen mere hyppig og rettidig (p. 16), så betyder det også, at psykologerne på sigt kan risikere at blive mere pressede af det.

Ud fra positioneringsteorien, kan det desuden påpeges, at Dorthe (P) og Line (P) oplever at blive positioneret som rådgivere, der er konstant til rådighed, når de er på skolerne. Ved at trække sig fra lærerværelset laver de en andenordens-positionering, hvor de har kontrol over, hvornår der skal rådgives omkring sager (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 111f). Dette står i modsætning til Majas (P) tidligere udtalelse, som indikerede, at hun sætter pris på de korte snakke om børnene, som hun kan have med lærerne, hvorved hun accepterer den positionering lærerne foretager.

Sarah (P) har dog et andet syn på det at komme på lærerværelset. For hende handler det om at kunne tale med lærerne om nogle andre ting, fordi der i hendes optik ikke kan tales om sager på lærerværelset:

(...) jeg har faktisk kontakt til dem på lærerværelset. Egentlig bare sådan fordi jeg godt kan lide at være der, og fordi at det giver en mulighed for bare at være og snakke om nogle andre ting end- fordi at på lærerværelser kan vi ikke sidde og snakke om en sag jo (...) (l. 139-142).

Dette giver således et andet synspunkt, end Maja (P), Dorthe (P) og Line (P), da det hos dem i høj grad har handlet om, at når de kommer på lærerværelset, så ender det ofte med at handle om specifikke sager, som lærerne gerne vil drøfte. Sarah (P) ser det i stedet som en mulighed for at lære lærerne bedre at kende og få skabt en god relation til dem. Det kan således også tyde på, at Sarah (P) har markeret en grænse og foretaget en tydelig positionering overfor lærerne i forhold til, at hun ikke synes, at det er okay at snakke om enkeltsager på lærerværelset, og at hun er der for at holde pause. Hun uddyber desuden i det følgende citat, hvorfor det er vigtigt for hende at komme til at kende lærerne bedre:

(...) det er jo ligesom med alle mulige andre, hvis man kender andre folk en lille smule, så er man jo også mere åbne overbærende og sådan, og alt muligt, ikke? (...) Så jo mere kendskab man har til hinanden, også selvom det bare er bitte små, så øger det jo trygheden, kan man sige. (l. 473-481)

Ligesom Maja (P) fremhæver Sarah (P), at det skaber tryghed og styrker samarbejdet, når man som psykolog kommer på lærerværelset, fordi man lærer hinanden at kende,

og på den måde også naturligt kan få lov til at rådgive på en anden måde. Dette fordi lærere og psykologer bliver mere positivt stemt overfor hinanden, da det ikke er en fuldstændig fremmed, der kommer og påpeger fejl og mangler. Ved at styrke relationen og den gensidige respekt mellem lærere og psykologer, kan den relationelle koordinering desuden fremmes, fordi man med en bedre relation bliver mere modtagelige overfor hinandens inputs (Gittell, 2016, p. 26). Derved kan Sarahs (P) og Majas (P) tilgang til at sidde på lærerværelset være fremmende for et effektivt samarbejde.

Psykologen Dorte giver i modsætning til ovenstående udtalelser udtryk for, at hun har behov for at opretholde en vis distance til lærerne:

(...) jeg socialiserer ikke med dem på den måde, fordi jeg skal heller ikke få nære personlige relationer til dem, fordi på et eller andet tidspunkt så skal jeg rådgive dem til noget, de dybest set synes er svært, og så skal jeg ikke have en personlig ting med dem. Så jeg holder mig lidt på afstand af det, men sørger for at de kan se mig alligevel (l. 132-135)

Dorte (P) ser altså ud til at have et større behov for at trække sig fra kontakten med lærerne, fordi det for hende ellers kan vanskeliggøre den rådgivning, hun skal give lærerne. Hun foretager således en positionering af sig selv som distanceret fra lærerne, da hun oplever, at det bliver sværere for hende at kunne sige noget til lærerne, hvis hun kender dem for godt. Dette står i modsætning til Maja (P) og Sarahs (P) holdninger til emnet, da samarbejdet for dem bliver lettere, fordi de oplever, at de kan få lov til at sige mere, når de kender lærerne bedre, hvilket er i overensstemmelse med Gittells (2016) pointer omkring relationers betydning for et effektivt samarbejde (p. 16).

Det går dog igen hos Line (P), at hun ikke har lyst til at socialisere på personligt plan med lærerne, fordi hun ligesom Dorte (P) oplever, at det kan blive svært at skulle påpege, hvis der er noget ved de forskellige læreres praksisser, der ikke er hensigtsmæssigt:

(...) jeg skal ikke stå og danse rundt med en lærer til en julefrokost, fordi det bliver helt vildt svært at sidde (...) ugen efter med nogle forældre og være kritisk overfor- eller sådan påpege nogle ting i deres undervisning. Altså så jeg synes, at den eksterne position er helt vildt vigtig, og- så når

jeg siger, at det er fedt at komme tæt på, så mener jeg det, men stadigvæk med en eller anden distance, som gør, at jeg kan trække mig tilbage. (...)
(l. 411-415)

Det tyder på, at det for Line (P) er vigtigt at bevare en vis distance til lærerne, fordi hun ligesom Dorthe (P) oplever, at det kan være svært at påpege problematikker, hvis hun har en tæt relation til den pågældende lærer. Måske fordi der så i højere grad kan opstå konflikt, eller det kan være ubehageligt at skulle træde én man kender godt over tærne. Ønsker man at opnå et relationelt samarbejde, jf. Gittell (2016), kan man argumentere for, at denne distance mellem lærere og psykologer dog ikke må blive for stor. Hvis afstanden bliver for stor, er der en risiko for, at psykologen kommer til at overføre sine egne værdier og præferencer til lærerne uden at være undersøgende overfor dem (p. 52). Dette kan betyde, at psykologens rådgivning ikke vil blive oplevet som relevant eller mulig af de lærere, som skal bruge den i praksis.

Line (P) fremhæver til gengæld også noget givende ved den eksterne position, da den kan give psykologen mulighed for at iagttage nogle andre ting, end hvis de står i problematikkerne sammen med lærerne hver dag. Ud fra en systemteoretisk forståelsesramme er det dog vigtigt at være opmærksom på, at der vil opstå blinde pletter, når man iagttager (Schuldt, 2006, p. 58). Disse blinde pletter vil være usynlige for iagttageren, da det ikke er muligt at betegne begge sider på samme tid. Dog kan man gennem andenordensiagttagelser få øje på andres blinde pletter, fordi man som udefrakommende iagttager vil være i stand til at se andres skelnen (Schuldt, 2006, p. 59). Spørgsmålet er, om lærere og psykologer, hvis de er for tæt på hinanden, risikerer at få så ensrettet et syn på sagen, at de vil få svært ved at opdage modpartens blinde pletter. Denne pointe er Maja (P) delvist enig i:

(...) men det tænker jeg er en mega vigtig pointe, at vi taber selvfølgelig noget af vores objektivitet, når vi kommer for tæt på, at så bliver vi jo relationelt slynget sammen med dem, viklet sammen med dem, og det kan man jo selvfølgelig tage det noget af vores objektivitet væk, jeg tror bare på at det giver så meget mere. Men vi skal bare være opmærksomme på det (l. 382-385).

For selvom Maja (P) er opmærksom på, at man kan miste noget af sin objektivitet ved at komme tæt på, så er det hendes oplevelse, at det gavner mere end det skader. Derfor adskiller hun sig lidt fra Line (P), som i højere grad har behov for at opretholde en vis distance mellem sig selv som psykolog og lærerne. Dette kan forklares på baggrund af systemteorien, da sociale systemer ifølge Luhmann vedligeholder sig selv ved at opretholde en forskel i forhold til sin omverden. Line (P) og lærerne kan således siges at være en del af to forskellige sociale systemer og i den forbindelse omverden for hinanden. Line (P) har et ønske om at være tæt på, men samtidig ikke for tæt på, hvilket sætter hende i en position, hvor hun kan forsøge at forstyrre lærernes sociale system meningsfuldt med sin eksterne rådgivning, men da hun ikke selv er en del af systemet, kan hun ikke direkte ændre det indefra.

Der er således forskellige oplevelser af, hvilken rolle lærerværelset skal spille i samarbejdet. Ikke bare mellem lærere og psykologer, men også psykologerne imellem. For nogle psykologer er lærerværelset et vigtigt samarbejdsrum, hvor relationerne opbygges og muliggør et bedre samarbejde. Andre psykologer giver udtryk for, at det ikke er et sted, de har lyst til at opholde sig, fordi den øgede kommunikation giver mere arbejde og bidrager til en mere presset hverdag. Der kan derfor være et ønske om en distance til lærerne. En sådan distance kan dog føre til dårligere kommunikation og besværligheder med at influere hinandens systemer. For de deltagende lærere er der et ønske om, at psykologerne skal være til rådighed for sparring i lærernes pauser, hvilket står i modsætning til flere af psykologernes ønske om at undgå ekstra arbejde på lærerværelset. Det er altså vidt forskellige oplevelser, og spørgsmålet bliver således, hvordan man bedst kan forene disse, så samarbejdet kommer til at udvikle sig i en positiv retning for både lærere og psykologer.

7.4 Rammer for samarbejdet

I dette sidste tema omtales nogle af de betingelser, som er en del af samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer. Dette inkluderer de tre undertemaer møder, skoleledelse, og skiftende psykologer.

7.4.1 Møder

I interviewene bliver der omtalt mange forskellige aspekter af møderne mellem PPR og skole, hvilket ikke er overraskende, da det er en af de primære måder samarbejdet varetages på (Graff et al., 2021, pp. 63f; 82). I de følgende afsnit undersøges nogle af de aspekter af samarbejds møderne, som deltagerne fremhæver som værende betydningsfulde for samarbejdet.

Som første punkt kan det pointeres, at møderne ofte bliver faciliteret forskelligt. Dette på baggrund af mange faktorer, bl.a. typen og formålet med mødet, men der er også forskel på de forskellige skoler og de forskellige kommuner i forhold til, hvordan møder afholdes. Maja (P) påpeger eksempelvis:

(...) i den her kommune der er det skolerne der ligesom er mødeholdere. Det er dem der er mødeledere, det kan være skolelederen eller en klasse-lærer, (...) i nogle kommuner er det faktisk PPR-psykologen der er (...) mødeleder på møder og har den kasket på kan man sige (l. 50-53)

Hun peger her på, at der i forskellige kommuner er forskellige personer, der er mødeledere, men at det i hendes kommune er skolens rolle. Dette gøres lidt anderledes i bl.a. Yvones (P) kommune:

Så det er jo på de enkelte sager, der er man jo rådgivende og vejledende, på den måde at man faciliterer det første møde, og at man derefter giver tøjlerne til skolen, og så er det egentlig deres ansvar at holde møderne og indkalde til dem (l. 147-149)

Yvonne (P) fremhæver her, modsat Maja (P), at der er forskel på, hvem der er mødeleder afhængigt af, om det er et opstartsmøde eller et efterfølgende møde. At psykologen er mødeleder kan medføre flere ting. På den ene side kan der argumenteres for, at det giver dem bedre mulighed for at positionere sig selv som generelle eksperter og lærerne som eksperter på barnet, som, jf. afsnit 7.1.2, oftest er det ønskede scenarie fra psykologernes side. På den anden side kan det også medføre frustrationer fra lærerne. Nora (L) oplever eksempelvis, at “(...) det er meget lidt psykologen er på. Psykologen

er egentlig bare mødeleder, hvor det er jeg tænker 'hvor er det din del kommer ind?'" (l. 367-368). Når psykologen er mødeleder, oplever Nora (L) derfor, at de ikke bidrager med deres viden på samme måde, og at man derfor mangler psykologens input. Man kan dermed påpege, at psykologen som mødeleder må påtage sig en dobbeltrolle, hvor vedkommende både faciliterer mødet, men på samme tid formår også at være mødedeltager og bidrage med sin psykologiske faglighed. Frustrationen over, at psykologen ikke deler sin viden, kan også være en hindring for at opnå et relationelt samarbejde, da det ifølge Gittell (2016) er vigtigt, at medarbejdere og klienter netop bliver medproducenter af og deler viden (p. 56). Noras (L) udtalelse indikerer således, at det er en barriere for samarbejdet, når hun oplever at blive frustreret frem for hjulpet, fordi psykologens faglighed ikke bliver sat i spil.

Mange af lærerne i denne undersøgelse nævner, at der ikke direkte er sat tid af til, at de kan deltage i møder. Som Elsebeth (L) påpeger "*(...) bliver [lærerne] bare indkaldt til et møde når vi [...] kan, og nogle gange skal der vikar på vores undervisning, så skal vi lige huske at lave vikarskema, og så er det en time eller tre-kvarter og så er det det.*" (l. 265-267). For nogle lærere kan møder også fylde mere end hos andre, fx påpeger Line (P) følgende:

"de her lærere helt konkret sad jo simpelthen i møder dagen lang ikke? Så hver gang vi foreslog 'vi bliver nødt til at holde et sparringsmøde' 'vi bliver nødt til at holde et handleplansmøde' så var de jo, altså de blev fuldstændigt lange i ansigtet ikke? Fordi at de var bare spændt hårdt for." (l. 244-246).

Line (P) positionerer her lærerne, som både pressede og udkørte, og udviser samtidig forståelse for, at man som lærer kan blive træt af at være til møder hele tiden. Dette kan måske i sidste ende betyde, at lærerne forsøger at undgå møder, hvilket netop pointeres af Rikke, da hun siger, at "*jeg tror at jeg i mange år har lavet den taktik at undgå de møder*" (l. 196-197). Ud fra systemteorien som beskrevet i afsnit 5.2 kan det derfor siges, at lærerne altid har et valg at tage, da de ikke bare kan dikteres til at gøre som psykologerne siger, men kun vil ændre adfærd, hvis det giver mening i forhold til deres egenlogik (Schuldt, 2006, p. 36). Hvis de oplever, at de ikke har tid eller overskud til at tage sig af møder, kan de derfor forsøge at undgå dem og i stedet bruge deres

tid på andre måder, der giver mere mening for dem. Det kan også forklare, hvorfor nogle lærere ender med blot at ville bruge psykologen til at få barnet ud af klassen, som nævnt i afsnit 7.1.1, da det ikke vil kræve, at lærerne behøver at ændre deres praksis. I stedet kan de få et barn, der kræver ekstra opmærksomhed ud af klassen og frigive mere tid, som de kan bruge på andre ting. Det tyder således også på, at der er nogle hindringer for etableringen af et relationelt samarbejde mellem lærere og psykologer. Et relationelt samarbejde er baseret på, at klienten er deltagende, engageret og villig til praksisændringer, hvis det bliver nødvendigt. Dette ser på baggrund af ovenstående udtalelser ikke altid ud til at være tilfældet (Gittell, 2016, p. 46). Samlet set kan for mange møder derfor have stor indflydelse på, om lærerne har lyst og overskud til at forsøge at inkludere de børn, møderne omhandler.

I forbindelse med at henvise elever, fremhæver flere af psykologerne, at de oplever at lærerne kan love ting på deres vegne til fx forældrene, men som de ikke er enige i. Maja (P) kommer med følgende eksempel:

(...) vi skal have et opstartsmøde på en dreng, (...) i første klasse som har nogle udfordringer, hvor hun [læreren] så sender mig en mail at, jamen de glædede sig til opstartsmødet og bare lige så jeg vidste det så havde hun snakket med forældrene om at det jo nok var autisme, og de havde også snakket specialklasse, så det var det de gerne ville have. (...) og jeg snakkede også med hende om, at du stiller mig i en position hvor jeg kun kan komme som bussemand og sige: 'nej, det kan man ikke få (...)' (l. 241-249).

Eksemplet viser, at lærerne kan komme til at skabe nogle forventninger hos forældrene, uden at psykologen er involveret. Herved bliver psykologen sat i en besværlig position, hvor denne bliver nødsaget til at skuffe forældrene. Line (P) deler en lignende oplevelse:

"hvis de [lærerne] sidder og siger 'der skal være en udredning, der skal være en PPV, vi skal have et nyt skoletilbud', så bliver jeg jo bare lyse-slukkeren, for så kan jeg bare sidde og sige 'nej nej nej nej nej, det skal vi overhovedet ikke endnu (...)' (l. 362-364).

At lærerne lover ting til møder som psykologerne ikke kan gå med til, kan derfor være frustrerende for psykologer, der bliver sat i en dårlig position overfor forældrene. Ved at inddrage positioneringsteori kan man påpege, at lærerne sætter psykologen i en position som den, der kan hjælpe barnet og give forældrene og skolen det, de gerne vil have. Som positioneringsteorien også påpeger er dette ikke nødvendigvis noget de gør bevidst, og Maja (P) understreger fx også, at *“hun [læreren] har jo egentlig gjort det i god mening, det er jeg sikker på, at hun har tænkt det var en hjælp for familien og for mig”* (l. 254-255). Alligevel bliver psykologerne tvunget til at modsætte sig denne position, hvilket kan betyde at de kan ende med at indtage en position som *“bussemand”* eller *“lyseslukker”* som Maja (P) og Line (P) kalder det. Denne negative position kan formodes at have en negativ effekt på samarbejdet med både forældre og lærere, der kan opleve, at psykologen ikke kan give den hjælp, de gerne vil have. Dette peger tilbage til pointer fra tidligere analyseafsnit, der viser vigtigheden af, at de to professioner har en forståelse for hinandens arbejde, og at de har forventningsafstemt med hinanden, hvad de hver især kan forvente, så sådanne ubehagelige situationer til møder kan undgås.

I forlængelse af denne pointe om at lærerne og psykologerne kan mene forskellige ting om bl.a. henvisninger, taler nogle af deltagerne også om andre uenigheder, der kan opstå mellem lærer og psykolog til møder. Yvonne (P) siger bl.a. at *“(.) det fylder ret meget, den der sådan, der kan godt komme en del konflikter, og det er jo igen meget afhængigt af skolens ledelse og deres børnesyn og deres syn på samarbejde, med sådan nogen som PPR (...)”* (l. 334-336). For Yvonne (P) opstår konflikter derfor især, hvis der er forskelle på børnesyn eller hvis skolens tilgang til samarbejdet ikke er positiv, som omtalt i afsnit 7.3.2. Når Yvonne (P) oplever sådanne konflikter, har hun følgende løsninger: *“vi trækker os jo bare, (...) jeg har jo ikke nogen årsag til at være i konflikt med en skole”* (l. 339-340), eller *“Så kan man sige at hvis konflikterne fortsætter så går jeg jo til min ledelse”* (l. 349-350). For psykologerne kan det derfor være en mulighed at trække sig fra samarbejdet og tage det op med sin egen ledelse, hvis samarbejdet med skoleledelsen ikke fungerer som det skal.

Med udgangspunkt i teorien om relationel koordinering, kan det være problematisk, hvis konflikter ignoreres, da det er hæmmende for et effektivt samarbejde (Gittell, 2016, p. 89). Yvonne (P) understreger dog også vigtigheden i ikke bare at give

helt op på samarbejdet, fordi *“hvis samarbejdet ikke kører så går det jo kun ud over de svageste, og det er jo børnene i den regning der”* (l. 354-355). Så selvom man i øjeblikket til møder kan trække sig, hvis skolen ikke udtrykker at ville samarbejde på samme vilkår som PPR, mener Yvonne (P), at man bliver nødt til at gå videre med det, så børnene kan få den hjælp, de har brug for. Konflikter behøver dog ikke kun at have en negativ effekt på samarbejdet. Konflikter kan ifølge Gittell (2016) nemlig have potentiale til at forbedre samarbejdet, hvis deltagerne kan værdsætte og tale om opgave-relaterede uenigheder, hvilket Yvonne (P) søger at opnå med ledelsen (p. 89).

Andre interviewdeltagere oplever også konflikter, men udtrykker ikke at de fylder ligeså meget som hos Yvonne (P). Sarah (P) vil fx i mange tilfælde mene, at konflikter kan løses til mødet, hvilket som netop pointeret kan have en positiv effekt på samarbejdet:

Ja, så jeg tænker, vi prøver at løse det på stedet. Og nogle gange kan det selvfølgelig være konflikter måske der vedrører noget, der ligger udenfor mødet hvor vi kan være nødt til at aftale der er noget, der skal opklares eller der skal snakkes med nogle andre om bagefter, eller hvad ved jeg. (l. 493-497)

Ligesom Yvonne (P) oplever Sarah (P) derfor også, at man kan blive nødsaget til at inddrage andre for at få løst en konflikt, der opstår til et møde. Som Gittell (2016) påpeger, vil det være godt for samarbejdet, hvis parterne gør brug af problemløsende kommunikation på denne måde, hvilket er nemmere at gøre, hvis de har fælles viden, fælles mål og gensidig respekt. Yvonne (P) pointerer om, at det i sidste ende går ud over børnene, kan bl.a. være en forstærkende faktor for at forsøge at løse sådanne konflikter, da det taler til både psykologernes og lærernes mål om at hjælpe børnene. Nora (L) nævner, at der generelt set ikke er mange konflikter, men der hvor der opstår flest uenigheder er i forhold til *“om et barn skal testes eller ej”* (l. 270), da hun nogle gange oplever, at hun kan tænke *“(…) ‘okay, meget meget udadreagerende barn, der kaster bolde og skyder og slår’ og så [siger psykologen] ‘ej jeg kan ikke se noget’, og så sidder man bare ‘nå’”* (l. 273-275). Sådanne konflikter kan muligvis opstå, jf. teorien om relationel koordinering, hvis de to professioner ikke har samme mål; som omtalt i afsnit 7.2.2, kan lærerne have et negativt syn på barnet og et ønske om at få det ud af klassen, mens psykologerne kan være mere positive i deres tilgang. Psykologerne er

måske derfor tilbøjelige til at ville prøve andre tiltag, før de tyer til at teste barnet, hvilket kan skabe uenigheder til møderne. Uenigheder og konflikter i samarbejdet kan derfor opstå af flere forskellige årsager til møder, men i mange tilfælde er der flere muligheder for at forsøge at løse det.

For at opsamle afsnittet om møder, kan man sige, at der ikke er en universel model for, hvordan man afholder møder mellem PPR og skole. Fx er det nogle steder psykologerne, der er mødeledere, og hvor dette er tilfældet kan man argumentere for, at det er vigtigt, at de stadig deltager aktivt på mødet og bidrager med deres faglighed. Fra lærernes perspektiv kan det påpeges, at møder kan kræve meget af deres tid. Dette kan medføre at de bliver trætte af møder, har mindre lyst og energi til at samarbejde, og at de kan forsøge at undgå møder i det hele taget, hvis det ikke virker relevant for deres praksis. Det fremgår også, at der kan opstå konflikter og uenigheder til møder af forskellige årsager, men at vores deltagere også ser flere muligheder for at løse disse. Et eksempel på en konflikt kan bl.a. være, når lærerne lover ting på psykologernes vegne, som sætter psykologerne i en besværlig position, og som måske kan afhjælpes, hvis lærerne har en mere klar forståelse af, hvad psykologernes muligheder egentlig er. Sådanne konflikter kan forsøges løses til møder, som ifølge Gittell vil kunne gavne samarbejdet, mens større konflikter må løses på et senere tidspunkt.

7.4.2 Skoleledelse

Under interviewene fremhæver flere af deltagerne, hvor stor en rolle skoleledelsen faktisk har i forbindelse med samarbejdet. I følgende afsnit undersøges det, hvilken betydning skoleledelsen har for samarbejdet mellem lærere og psykologer.

Flere af deltagerne oplever, at psykologerne har et tættere samarbejde med ledelsen, end de har med lærerne. Yvonne (P) siger eksempelvis:

Igen så er min primære samarbejdspartner det er ledelsen, så for mig at se så vil de altid være en rigtig rigtig stærk faktor i hvor meget jeg får lov til at arbejde sammen med lærerne, og hvordan de tager imod den rådgivning og vejledning man kommer med. De er bare, ja hvad skal man sige,

fundamentet for samarbejdet, og sidder jo altid med på møderne (l. 402-405)

For Yvonne (P) er skoleledelsen derfor en meget vigtig samarbejdspartner, da de er med til at bane vejen for, hvordan samarbejdet mellem psykologerne og lærerne kan udspille sig. På baggrund af et systemteoretisk perspektiv kan det desuden overvejes, om det bliver nemmere for psykologerne at forstyrre lærernes sociale system, når det går igennem skolelederen, fordi denne kan siges at være en del af lærernes system. Det kræver dog fortsat, at forstyrrelsen opleves som meningsfuld af skolelederen, før det vil have en effekt.

Maja (P) nævner ligeledes, at skoleledelsen kan have stor betydning for samarbejdet:

Jeg tænker også vi har et ansvar for at gå til ledelsen og gå i dialog omkring det og sige: 'jeg synes virkelig der er udfordringer på mellemtrinet når jeg prøver på at komme med noget à la det her, så bider de slet ikke på, hvad sker der lige, hvad er din oplevelse af det som skoleleder,' og jeg tænker skolelederne er nogle af vores vigtigste samarbejdspartnere, i forhold til at man jo så kunne sige: 'jamen det skal vi da prøve at arbejde med, det der mellemtrin.' (l. 208-212)

Ifølge Maja (P) er skoleledelsen derfor også meget vigtig for psykologerne, hvis de oplever nogle forhindringer i deres samarbejde med lærerne. Det fremføres også i analyseafsnit 7.4.1, at psykologerne ofte vil gå til ledelsen, hvis de oplever, at der er problemer eller konflikter med lærerne. Psykologerne ser derfor ud til at være nødsaget til at have et tæt samarbejde med skoleledelsen, hvis de ønsker at kunne overkomme nogle problemstillinger. Dette tætte samarbejde kan undersøges med Gittells (2016) begreb om relationel ledelse, der bl.a. understreger ledelsens rolle om at skabe fælles mål, fælles viden og gensidig respekt *med* andre, og *mellem* andre (p. 61). *Med* andre er vigtigt bl.a. set fra psykologernes side, da de har brug for en ledelse, der vil lytte til dem, tage de problemer de kommer med seriøst og hjælpe med at løse det, hvis der fx er noget samarbejde med lærerne, der ikke fungerer som det skal, som bl.a. nævnt af Maja (P) i hendes forrige citat. Det er også vigtigt for lederne at skabe gensidig respekt og fælles viden med deres lærere, som fx Sarah (P) siger:

Det er mega vigtigt i forhold til deres personale [lærerne], fordi at personalet kan være i nogle sammenhænge, hvor de har rigtig meget brug for at blive bakket op af deres ledelse eller få sagt, at 'det her det er skidesvært' (...) eller få sagt 'det her, det kan jeg faktisk ikke' (l. 125-128).

Specialets deltagere peger derfor på, at det er vigtigt, at lederne kan skabe et rum, hvor både lærerne og psykologerne kan gå til dem, hvis de oplever problemer med samarbejdet, og at lederen er i stand til at hjælpe med dette. Som nævnt i forbindelse med relationel ledelse ses det også som lederens job at skabe fælles viden og fælles mål mellem andre, i denne sammenhæng mellem lærere og psykologer (Gittell, 2016, p. 61). Ved at høre på de problemer, hver part kommer med, opbygger lederen en bedre forståelse og viden for lærernes og psykologernes arbejde, som de herefter kan dele med den anden part for at udvikle fælles viden og gensidig respekt mellem de to professioner. Det udtrykker Joan (L) også i følgende citat:

(...) det skal nok lykkes, men det kræver helt klart, at det er italesat flere gange af en ledelse, så det kan dryppe ned på kolleger. Nogle kolleger fanger det lynhurtigt. Ja og så er der nogen, der skal have lidt mere tid til det. (l. 326-328)

Ledelsens arbejde med at formidle psykologernes arbejdsopgaver til lærerne kan derfor ses som et arbejde, de bliver nødt til at udføre løbende, for at det kan have en effekt på alle lærerne. Hvis ledelsen ikke er villig til at tage højde for begge de to professioners synspunkter, har Yvonne (P) følgende oplevelse af samarbejdet:

(...) hvis lærerne har en ledelse der er sådan lidt: 'urgh, det er endnu et barn vi skal inkludere, kan vi ikke bare visitere det videre til specialklassen' agtig, jamen så får man også nogle lærere der sidder sådan med krydsede arme og egentlig siger: 'Vi har prøvet alt. Dans for os psykolog' (l. 92-95)

Hvis ledelsen ikke forsøger at skabe et fælles mål om inklusion blandt lærerne, demonstrerer Yvonne (P) her, at der derfor kan opstå klare barrierer i villigheden til at

samarbejde. Dette understreger således vigtigheden af at være opmærksom på at få skabt gode betingelser for samarbejdet ved at opbygge fælles mål, fælles viden og gensidig respekt, som Gittell (2016) påpeger. Ved at gøre dette tydeliggøres rammerne for samarbejdet, hvilket muliggør, at man i højere grad kan trække på fagpersonernes forskelligartede kompetencer og viden. Dette kan være medvirkende til at undgå situationer som den Yvonne (P) beskriver.

Som afrunding på afsnittet om skoleledelse kan der derfor peges på, at både lærere og psykologer oplever skoleledelsen som en vigtig faktor i deres samarbejde. Hvis der opleves konflikter eller udfordringer, kan begge professioner gå med dette til ledelsen, der kan forsøge at inddrage den anden part og skabe grundlaget for mere fælles viden, der vil kunne hjælpe samarbejdet på rette vej. For psykologerne specifikt har ledelsen også en vigtig rolle i at motivere lærerne til at prøve nogle af de tiltag af, som psykologerne kommer med, da dette kan hjælpe på de udfordringer psykologerne nogle gange oplever med, at lærerne ikke altid er lige villige til at foretage praksisændringer.

7.4.3 Skiftende psykologer

I dette afsnit undersøges det, hvilken betydning det har for samarbejdet, at der er stor udskiftning af PPR-psykologer, da dette fremhæves som problematisk af flere af deltagerne i interviewene.

Alle undersøgelsens lærere oplever at være ramt af, at der er stor udskiftning af psykologerne, der er tilknyttet deres skole. Fx siger Joan (L), at *“Der er rigtig mange [psykologer] der smutter, og det har vi været meget ramt på.”* (l. 232-233), og i forbindelse hermed påpeger Nora (L), at *“vi har jo haft stor udskiftning af PPR-psykologer. Maks. to år så er de- så kommer der en ny”* (l. 89-90). På tværs af kommunerne oplever flere lærere derfor, at der ofte kommer nye psykologer. Disse lærere oplever, at dette har effekt på samarbejdet, hvilket eksempelvis udtrykkes af Rikke (L):

(...) det her med hele tiden nogle nye, også for os, hvem er det nu, hvem er den nye for forældre, 'nå men sidste møde der sad der- nå nej det er ham nu' eller- altså det giver bare en utryghed at der er meget udskiftning (l. 473-475)

Det kan således skabe forvirring for lærerne, når der ofte starter en ny psykolog. Elsebeth (L) kommenterer i relation hertil også på udskiftningen, da hun påpeger, at “(...) *det der med at kunne køre en sag færdig med den samme psykolog, det er altså ikke altid det sker. Og det er jo heller ikke fordrende, hverken for samarbejdet eller for de handlinger der skal ske for barnet*” (l. 343-345). Udskiftningen af psykologer kan derfor også opleves at skabe utryghed, og at være forstyrrende for sagsgangen, da lærerne ofte oplever, at de ikke færdiggør en sag med samme psykolog, som de starter den med.

For Nora (L) kan det give frustrationer, når der sker mange udskiftninger, hvilket kommer til udtryk, da hun pointerer, at “*det giver frustration blandt lærerne, fordi man føler ligesom, at man starter forfra. Ja og så starter man med ‘har I prøvet?’ og ‘ja, vi har prøvet, ja, ja, ja, ja’, det går der altså meget tid med*” (l. 406-407). Det kan derfor også kræve meget tid at starte et samarbejde med en ny psykolog op, da det er nødvendigt at bruge tid på at informere om sagerne igen. Med baggrund i Gittells (2016) teori kan det derfor blive svært at opnå den relationelle koordinering og det relationelle samarbejde, da udviklingen af fælles mål, fælles viden og gensidig respekt hele tiden starter forfra, når der kommer en ny psykolog. Fra lærernes side er der derfor mange grunde til, at den store udskiftning af psykologer kan være frustrerende og irriterende.

Nogle af de deltagende psykologer kan også se udfordringer med den store udskiftning. Line (P) påpeger eksempelvis, at “*Problemet er jo bare, at det er et vilkår i PPR, at du er nye steder relativt ofte og så skal du starte forfra med alt det der forarbejde, som bare er sindssygt vigtigt*” (l. 374-376). Ligesom Nora (L), oplever Line (P) her derfor også, at man skal starte forfra, når man kommer på en ny skole, og at det kræver tid at få tingene på plads, så samarbejdet kan køre godt. Hvor Nora som lærer har mere fokus på, at det tager tid at informere om sagen, ser Line som psykolog mere på, at det tager tid at forventningsafstemme og blive enige om grundlaget for samarbejdet som omtalt i afsnit 7.1.3. Der kan desuden systemteoretisk argumenteres for, at det tager tid for den nye psykolog at opbygge en forståelse for, hvordan lærernes sociale system fungerer. Det vil således tage tid, før psykologen finder frem til, hvordan denne kan gøre sig til relevant omverden for lærerne og herigennem påvirke til forandring. I relation til dette fortæller Maja (P) følgende:

Hvis man har en ny psykolog hvert år henover seks år, så er det langt sværere at skabe de her kulturelle ændringer, skabe sådan en fælles retning, skabe et udviklingsorienteret børnesyn, og de der ting vi egentlig rigtig gerne vil som PPR-psykologer (l. 186-189)

Maja (P) kommenterer netop her, at man mister muligheden for at skabe nogle ændringer i skolekulturen, hvis man kun er på hver skole i kort tid. Ligesom Line (P) oplever hun derfor et arbejde, der ikke bare omhandler hver sag, men også et større arbejde med at opnå fælles mål og forståelser af hinandens opgaver. Dette kan underbygges af teorien om relationel koordinering, der understreger vigtigheden af at man netop har disse fælles mål og forståelser (Gittell, 2016, p. 16). Ifølge denne teori er den tid psykologerne ønsker at bruge på dette derfor godt givet ud, men kan også pege på, at tendensen til de mange skift medførere, at der skal bruges meget tid på det, som kunne være brugt til andet for to professioner, der i forvejen er pressede, som nævnt i afsnit 7.1.3.

Flere af lærerne anerkender også, at det kræver tid for psykologen at lære en ny skole at kende, da der kan være meget forskel på tilgangen og kulturen mellem de forskellige skoler:

(...) så det må også være svært den anden vej fra [for psykologerne] og finde 'hov, hvad er det, vi gør her? (...)' ligesom når man skifter lærer (...), har vi hørt, der går et halvt år inden, man sådan- så taber man lidt viden der, ikke? Fordi, jamen vi skal lære hinanden at kende. (Nora (L), l. 414-418)

Nora (L) peger her på, at der går noget viden tabt, når der skal startes et nyt samarbejde op mellem skole og psykolog, da det kræver tid at lære hinanden at kende og finde ud af, hvordan tingene fungerer på den pågældende skole. Dette kan undersøges ud fra systemteori, der fremsætter, at hvert system er nødt til at lave nogle skel for at begrænse kompleksiteten, der er en del af verden. Det betyder, at forskellige ting giver mening for forskellige systemer, fx kan nogle skoler være mere påvirkede af et individorienteret børnesyn som omtalt i afsnit 7.2.2, hvorved det er den måde at omtale børn, der giver mening for deltagerne i dette system. Som ny psykolog er det forskelle

som disse, der kræver tid at finde og forstå, så man kan begynde at kommunikere med lærerne på en måde, der giver mening ud fra det system, de er en del af. Før psykologerne forstår dette system, er der større risiko for, at den kommunikation, de forsøger, bliver misforstået, bl.a. som illustreret af lærerne der oplever, at de bliver kigget over skuldrene, i stedet for hjulpet, som nævnt i afsnit 7.1.3.

For at opsummere, opleves det store udskift af PPR-psykologer derfor at medføre flere udfordringer i samarbejdet, både set fra lærernes og psykologernes vinkel. Lærerne ser det som frustrerende og utrygt, at det hele tiden er en ny psykolog, der er inde over sagen. Fra begge parter er der desuden holdninger om, at det kræver meget tid at komme ind i nye sager, lære den nye skolekultur, og skabe de gode arbejdsforhold, der fører til et mere frugtbart samarbejde. At skabe fælles viden, fælles retning, og at forstå hinandens systemer tager derfor tid, og den proces starter forfra hver gang skolen får en ny psykolog.

8 Diskussion: implikationer for praksis

I de følgende afsnit diskuteres nogle af de pointer og spørgsmål der er opstået undervejs i analysen, samt hvilke implikationer projektet har for praksis.

8.1 At være tæt på lærernes praksis

Som det fremgår af ovenstående analyse, er der forskel på, hvor ofte psykologerne er ude på skolerne, og hvor meget lærerne oplever at se dem, når de er der. Analysen indikerer, at undersøgelsens lærere ønsker at få psykologerne helt tæt på og tilgængelige i hverdagen. Mens nogle af psykologerne er enige i dette perspektiv, er der andre, der er bekymrede for, at de ender med at drukne i sager, hvis de uden begrænsninger skal stå til rådighed ude på skolerne. Spørgsmålet bliver således, hvornår psykologerne egentlig er tæt nok på lærernes praksis? Og hvilken betydning det har for samarbejdet? Dette diskuteres i følgende afsnit.

For flere af de interviewede lærere ser det ud til at være et stort ønske, at psykologerne kommer tættere på deres hverdag og praksis, da det vil gøre det nemmere at få adgang til hurtig sparring. Dette kan være en hjælp til at justere, droppe eller komme med nye

tiltag i perioden mellem møder, og det giver mulighed for vidensdeling og erfaringsudveksling mellem fagpersonerne, hvilket er en faktor i at skabe effektiv relationel koordinering (Gittell, 2016, p. 25f). Med en psykolog til rådighed for sparring kan man måske undgå noget af den frustration, der kan bygge sig op i den mellemliggende periode, hvis tiltagene ikke har den ønskede effekt. Dette stemmer overens med de fund vi gjorde i vores litteraturreview på 9. semester (Nielsen & Thomsen, 2022, p. 27). I denne forbindelse påpeger Enevoldsen (2021) eksempelvis, at flere lærere har et ønske om, at psykologerne bliver mere praksisnære og didaktiske (p. 155). Dette ønske udspringer af lærernes oplevelse af, at psykologerne ofte er alt for langt væk fra den virkelighed, der udspiller sig på skolerne, hvorved den sparring og rådgivning de kan tilbyde bliver for distanceret (Enevoldsen, 2021, p. 153). Der kan således argumenteres for, at både rådgivning og sparring i højere grad kan tilpasses lærernes og elevernes virkelighed, hvis psykologerne i større omfang bliver en del af den, hvilket også blev pointeret af lærere og psykologer i afsnit 7.3. Dette kan derudover underbygges af Gittells (2016) teori om relationel koordinering. Hun påpeger netop, at en tættere relation mellem samarbejdspartenerne, hvor der er fokus på udvikling af fælles mål, fælles viden og gensidig respekt, muliggør løsninger, der i højere grad er tilpasset klientens behov (Gittell, 2016, p. 46). Man kan argumentere for, at dette i højere grad bliver en mulighed, når lærere og psykologer oftere ser hinanden, da de herved løbende kan koordinere indsatsen, udveksle viden og fastsætte målene for forløbet. For at opnå effektiv relationel koordinering er det dog ifølge Gittell (2016) også vigtigt, at kommunikationen er hyppig og rettidig, da dette fordrer en mere problemløsende tilgang, fremfor fraskrivelse af ansvar (p. 25). Der kan hertil argumenteres for, at muligheden for at opnå hyppig og rettidig kommunikation bliver bedre, hvis psykologerne er til stede på skolen, da lærerne således nemt kan henvende sig ved behov, før udfordringerne og frustrationerne vokser sig for store.

På den anden side har flere af psykologerne i interviewene en oplevelse af, at de bliver hevet i, når de er på skolerne. Spørgsmålet er således, om psykologerne er tæt nok på, hvis de har et kontor på skolen, hvor lærerne kan henvende sig, eller om det virkelig er en nødvendighed, at psykologerne er tilgængelige for sparring på lærerværelset eller på gangene. Man kan herved overveje, om der ikke stadigvæk bør opretholdes en form for formaliseret fremgangsmåde, når lærerne ønsker kontakt med psykologen. Dette, da der måske er risiko for, at psykologerne oplever at blive mere pressede end de i forvejen er, hvis lærerne uden begrænsninger kan henvende sig. I

relation til dette påpeger Borring (2021) netop, at praksisnærhed ikke behøver at betyde, at psykologerne befinder sig helt tæt på lærere og elevers hverdag (p. 80). Selvom han er fortalende for, at psykologerne kommer tættere på lærernes praksis, så påpeger han også, at mødeaktivitet stadigvæk kan spille en central rolle i en sådan tilgang (Borring, 2021, p. 80). Det er værd at reflektere over, om der vil kunne findes en mellemvej, hvor psykologerne kommer tæt på praksis, men uden at arbejdsbyrden bliver for stor. I relation hertil kan det overvejes om en sådan mellemvej vil kunne tage udgangspunkt i Lines (P) eksempel, hvor hun fortæller, at hun i en periode fast deltog i nogle af lærernes teammøder (l. 137-145). Med en sådan tilgang vil lærere og psykologer løbende kunne sparre og udveksle viden omkring de børn, der oplever udfordringer. Samtidig vil det måske skabe en større ro for lærerne, når der opstår udfordringer, fordi det er fastsat og tydeligt, hvornår psykologen deltager i næste teammøde.

Et andet løsningsforslag i forhold til at få psykologerne tættere på lærernes hverdag, men uden at overbebyrde dem, kan måske være det Maja (P) omtaler som træffetider (l. 34-36). Der kan argumenteres for, at træffetider vil systematisere henvendelserne til psykologen mere, end hvis lærerne har mulighed for uden grænser at henvende sig på gangene eller på lærerværelset. Dog vil det sandsynligvis kræve en tydelig positionering fra psykologens side i forhold til, hvornår vedkommende er på lærerværelset eller kontoret som sparringspartner, og hvornår der er pause eller foretages andre arbejdsopgaver. Dorthe (P) pointerer netop, at det er vigtigt for hende at gøre det tydeligt, at hun kan træffes efter aftale, når hun er på skolen, da hun ofte også har andre arbejdsopgaver, der skal passes, når hun er der (l. 137-138). Der kan således argumenteres for, at det vil være medvirkende til at undgå, at psykologerne får alt for mange henvendelser på samme tid, samtidig med at lærerne ved, at de kan få sparring ved at booke tid med psykologen.

På den anden side kan man overveje, om det vil have flere fordele end ulemper, hvis psykologerne er tilgængelige på lærerværelset og på gangene for lærernes henvendelser. Det vil måske give større mulighed for at psykologen kan blive opmærksom på det, man i systemteorien kalder blinde pletter, fordi der bliver adgang til i højere grad at iagttage lærerne og lytte til deres fortællinger (Schuldt, 2006, p. 59). Dette kan muligvis medvirke til at fremme kommunikationen mellem de to faggrupper, fordi det muliggør hyppigere iagttagelse af modpartens tilslutningsadfærd i forhold til det kommunikerede. Gennem erfaring kan kommunikation netop organiseres på en måde, hvor

man kan forvente at blive forstået på den måde, man har i sinde (Luhmann, 2000, p. 184). Herved kan man argumentere for, at der i højere grad kan opbygges erfaring med kommunikation og tilslutningsadfærd i samarbejdet, hvis lærere og psykologer er tæt på hinandens praksis.

I relation hertil er det desuden interessant at overveje, om samarbejdsrelationen mellem psykologerne og lærerne vil blive forbedret, hvis psykologerne bliver mere tilgængelige på skolerne. Der kan eksempelvis argumenteres for, at det kan være fremmende for relationen, hvis psykologerne begynder at spise frokost sammen med lærerne, da de herved måske også kan opnå en lidt bedre forståelse af lærernes sociale system, og hvordan der kan skabes relevante forstyrrelser (Schuldt, 2006, p. 36). Dette kan underbygges af læreren Rikke, der udtaler, at drømmescenariet vil være, at have en fuldtidspsykolog *“der var tilknyttet skolen og var en del af hverdagen og så tingene, så tror jeg man havde et meget tættere samarbejde og forståelse af hinanden”* (l. 424-426). Rikke (L) påpeger netop, at forståelsen af hinanden vil kunne forbedres ved, at faggrupperne kommer tættere på hinanden.

Der kan således siges at være enighed om, at psykologerne skal tættere på lærernes praksis. Det tyder dog på, at der bør findes en gylden middelvej, da det også kan blive en udfordring, hvis lærerne uden begrænsning kan henvende sig til psykologen. Dog er der mulighed for, at det også kan forbedre samarbejdsrelationen, hvis lærere og psykologer får en mere kollegial relation til hinanden, hvor der er plads til at tale om andet end sager. Det handler igen om at finde en balance, da nogle af psykologerne netop pointerer, at det også kan blive svært for dem at rådgive, hvis de har en alt for tæt relation til lærerne, jf. afsnit 7.3.3. Det kan herved overvejes om en af samarbejdets udviklingsmuligheder er, at psykologerne arbejder imod en mere praksisnær arbejdsgang, men hvor der samtidig sættes grænser for, hvornår de står til rådighed for sparring med lærerne.

8.2 At være forebyggende

Som omtalt i analysen mener flere af deltagerne, at det vil være fordelagtigt, hvis PPR i højere grad arbejder forebyggende og på at være tidligt med i sagerne. At være forebyggende viser sig også at være effektivt. Dette viser en rapport fra 2021 af Socialsty-

relsen, da det fremgår, at en forebyggende indsats, hvor barn, familie og skole inddrages tidligt i processen omkring sårbare og udsatte børn, medfører højere trivsel hos børnene (Socialstyrelsen, 2021, pp. 4ff; 28ff). Der er dermed flere gode grunde til at arbejde forebyggende, men som påpeget i analysen, er der flere barrierer, der kan besværliggøre dette. Hovedsageligt kan det fremføres, at specialets PPR-psykologer oplever, at de har mange tunge sager og PPV'er, der skal skrives, hvilket betyder, at de ikke har meget tid til at arbejde forebyggende. Det fører til følgende dilemma som psykologen Maja formulerer således:

“Fordi jeg kan tænke at hvis du i forvejen har et års ventetid på at starte nye sager op, så er det jo ikke oplagt at begynde at have træffetid på sine skoler, og så alligevel, det er måske oplagt, fordi måske forebygger det det års ventetid man har ikke?” (linje 433-437)

Spørgsmålet er derfor, om det ville give mening for psykologerne at stille sig selv mere til rådighed for det forebyggende arbejde, eller om det blot vil resultere i, at de har endnu mindre tid til de sager, de i forvejen føler sig pressede på. På den ene side kan man sige, at hvis der er tale om et års ventetid, som Maja nævner, bør man dedikere langt det meste af sin tid til at hjælpe disse børn, der har det svært, så de ikke forsømmes yderligere. På den anden side kan man argumentere for, at man ved at indsætte en træffetid på skolen, som måske ikke behøver være mere end en enkelt time om ugen, kan føre til, at nogle sager ikke bliver så alvorlige, at de vil blive tilføjet til ventelisten.

Om en enkelt times træffetid på skolerne vil have den store effekt er svært at sige. Undersøgelsen fra Socialstyrelsen, som nævnt tidligere, kigger fx kun på forebyggende indsatser, der tager form af terapeutiske forløb for unge, familievejledning i hjemmet, eller andre indsatser der kræver meget tid og ressourcer (Socialstyrelsen, 2021, pp. 36f). For at kunne arbejde på denne forebyggende måde, der har vist sig at give gode resultater, kan man derfor pege på, at behovet først og fremmest er flere ressourcer og ansatte i PPR, der kan varetage disse opgaver.

Vil man i stedet arbejde med de ressourcer, man har, er der stadig et argument at fremføre for at indføre bl.a. træffetider på skolerne, selvom det er sværere at sige, om det vil have den store effekt. Som undersøgelsens lærere bl.a. pointerer, er det meget gavnligt for dem at have psykologen tæt på, så de kan sparre med dem om tiltag, de finder svære at implementere og om børn, de kan have små bekymringer om. Man

kan derfor formode, at lærerne vil kunne arbejde mere effektivt med de løsningsforslag, de finder i samarbejde med psykologen, hvilket kan skønnes at forkorte nogle forløb. Det kan også hjælpe lærerne til at være mere forebyggende, hvis de kan få hjælp af psykologen ved små bekymringer og dermed forebygge, at nogle børn bliver indstillet. Det kræver dog også, at lærerne har lyst til at samarbejde, før de oplever, at det at undgå møder er den eneste udvej, som Rikke (L) i analysen forklarer er blevet hendes taktik. Psykologerne er derfor nødt til at forstå lærernes hverdag, forstå hvad der er realistisk, og lytte til deres bekymringer, så lærerne oplever psykologerne som nogen, der kan og vil hjælpe dem.

8.3 At omsætte vejledning til praksis

Som det fremgår af analysen, er der uenighed blandt deltagerne, vedrørende hvem der har ansvaret for at omsætte de råd psykologen kommer med, så de er brugbare i praksis. Overordnet set mener specialets psykologer, at det er lærernes ansvar, da de har mest viden om, hvad der fungerer godt i en klasse, mens lærerne mener, at det er psykologens ansvar som rådgivere, at give dem brugbar rådgivning. Disse forskellige perspektiver minder om de forskelle, der i litteraturen bliver opsat mellem psykologens rolle som proceskonsulent og psykologens rolle som ekspert, som nævnt i afsnit 2 om tidligere forskning (se bl.a. Enevoldsen, 2021, Kjær & Dannesboe, 2019; Stæhr & Hedegaard, 2020). Disse perspektiver i forskningen går på, om psykologen skal guide lærerne igennem en proces, hvor de selv finder frem til den rigtige vej at gå, eller om psykologerne skal være eksperterne og give konkrete råd. Ligesom i dette speciale tyder litteraturen på, at psykologerne helst vil have, at lærerne finder vejen frem, mens lærerne vil have konkrete råd. Dette er derfor en yderst relevant problemstilling, der gentagne gange er fundet og som kan skabe uoverensstemmelser mellem de to professioner.

Fra psykologernes perspektiv kan man argumentere for, at lærerne er i en bedre position til at vide, hvad der vil kunne fungere i en klasse. Lærerne har viden om didaktik fra deres studietid, en viden som psykologerne for det meste ikke har, og lærerne kender bedre hvilke forhold, der er vigtige at tage højde for i klassen. Dette omfatter eksempelvis andre elever eller gruppedynamikker, der vil have indflydelse på de tiltag, man kan lave. Psykologernes ønske om at vejlede lærerne til selv at finde ud af, hvad

der kan gøres, kan dermed siges at bunde i en tiltro til lærernes viden, erfaring og kompetencer.

Fra lærernes perspektiv derimod, tydeliggøres det gennem analysen, at psykologen oftest kaldes ind, fordi lærerne netop oplever, at de er nået til et sted, hvor deres egen viden og erfaring ikke længere er nok. De har brug for en person, der har en anden form for viden, da de oplever, at der er en sådan psykologi-baseret viden, som er nødvendig at drage ind i den pågældende sag. Da lærerne ikke selv har viden om bl.a. diagnoser og svære mentale tilstande fra studiet, giver det derfor god mening, at de oplever et behov for psykologens ekspertise og råd for, hvordan man håndterer disse.

Samlet set tegner der sig et mønster, hvor kernen i problemet kan siges at være, at de to professioner har hver deres form for viden, der begge er nødvendige for at kunne løse problemstillingen. Spørgsmålet er derfor, hvordan disse to perspektiver kan forenes. Et forslag kan være, at psykologerne opnår mere viden om lærergerningen og didaktik, som fx er tilfældet for de psykologer, der kommer fra den nu nedlagte cand.pæd.psych uddannelse. Disse lærere, der tager sig en efteruddannelse som psykolog, vil have mere viden om det didaktiske, og muligvis af denne vej være mere kvalificerede til at give konkrete råd om, hvordan bestemte psykologiske problemstillinger kan håndteres i praksis. Nogle af deltagerne nævner dette, hvilket blandt andet omfatter Rikkens (L) udtalelse om, at hun *“ tror der er nogen der sidder egentlig og savner den [efteruddannelse] lidt, den gammeldags, en måde hvor det var lærere eller pædagoger der havde været i verdenen som læste videre.”* (l. 372-374). Som analysen også viser, oplever cand.pæd.psych Dorte og psykolog Line, der har været lærervikar, at de har lettere adgang til lærerne og kan give dem mere praksisnær sparring. At uddanne psykologer, der har lærerbaggrund, kan derfor ses som en løsning på denne problematik. Dog er der andre holdninger til dette fra nogle af de andre lærere i undersøgelsen, som også er blevet spurgt ind til dette:

“(...) det er simpelthen så meget afhængigt af den person, der sidder som psykolog (...) også fordi, at så var der også nogle andre vinkler på- fordi vi sidder jo meget med vores egen vinkel på det. At så kom der faktisk også nogle med nogle briller fra den anden side (...)” (Nora (L) l. 396-401)

Nora (L) peger her på, at det er rart med et andet perspektiv på tingene. Hun nævner også at det er personafhængigt, en holdning Elsebeth (L) ser ud til at dele:

“Jeg ved det ikke, fordi jeg tænker jo ikke det nødvendigvis er uddannelsen der er med til at tegne hverken den ene eller den anden profession. Der er jo også en god portion erfaring ind over det, og der er en god portion ydmyghed (...) En erkendelse af: ’her er jeg på udebane (...)’” (l. 227-230).

Af personlige faktorer, der er vigtige, nævner Elsebeth her ydmyghed og respekt for lærerens viden, der er vigtigere end den uddannelse, man har. Disse to perspektiver kan pege på, at en løsning kan findes andetsteds. Som pointeret af Elsebeth (L), kan man starte med respekt for den andens position. At erkende, at den anden part har viden, man ikke selv har, men som er nødvendig for at løse problemet, og at den eneste måde at få disse to sæt erfaringer til at spille sammen er at diskutere, dele viden, og reflektere sammen. Med dette perspektiv er der begrundelse for at foretrække psykologens rolle som proceskonsulent, hvis rolle delvist består i at have et fokus på at udfolde de forskellige perspektiver og give plads til forskellige meninger om sagen (Quvang, 2016, pp. 55ff, Stæhr & Hedegaard, 2020, p. 114). På trods af, at lærerne, der er omtalt i den tidligere forskning, hovedsageligt foretrækker psykologen som ekspert, kan dette speciale påpege, at lærerne også ønsker, at psykologen varetager i hvert fald nogle andre funktioner end blot ekspert. Ved at give plads til mere vidensudveksling, kan et forslag til løsningen af uoverensstemmelsen være, at man ser bort fra, om det er den ene eller den andens ansvar at omsætte rådene til praksis og i stedet erkende, at det er et fælles ansvar, at den rådgivning, der gives, er rådgivning, der kan bruges. Som nævnt i analyseafsnit 7.2.1 kan en sådan ydmyghed, nysgerrighed og åbenhed overfor den andens perspektiv være noget af det, der kan skabe gode forudsætninger for samarbejdet. Ønsker man at forbedre forholdet og samarbejdet til den anden part, er disse kvaliteter derfor noget man kan overveje, om man kan dyrke mere og opfordre den anden til at gøre det samme.

8.4 At fokusere på relationel koordinering

Relationel koordinering ser på baggrund af vores analyse ud til at have potentiale til at udvikle samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer i en positiv retning. Ofte er det aspekter forbundet med denne koordinering, der opleves at fungere og skabe gode betingelser for et godt samarbejde. Dette kommer eksempelvis til udtryk, da Sarah (P) i

afsnit 7.2.1 påpeger, at det er vigtigt at forventningsafstemme, og at der er kendskab til hinandens fagområder, så man ved, hvordan man kan bruge hinanden (l. 535-538). Samtidig kan der argumenteres for, at når samarbejdet bliver svært, så kan det nogle gange bunde i, at der netop ikke koordineres effektivt. Dette kan desuden underbygges af Lines (P) udtalelse i afsnit 7.3.2 om, at samarbejdet kan blive vanskeligt, når psykologerne først kommer ind i sagerne, når lærerne allerede har prøvet meget selv, og der er stor frustration (l. 220-226). I dette tilfælde er kommunikationen hverken hyppig eller rettidig, hvilket ser ud til at skabe komplikationer i samarbejdet.

Spørgsmålet er dog, om det overhovedet er realistisk, at man i samarbejdet intensivt kan fokusere på at opfylde betingelserne for at opnå relationel koordinering, da det også lader til at være en tidskrævende proces. Det vil således kræve, at der sættes tid af til at afstemme mål, viden, samt at opbygge en relation, der er præget af gensidig respekt (Gittell, 2016, p. 16). Dette vil måske kunne implementeres i den forventningsafstemning og kontraktering, der nogle gange finder sted ved opstarten af et samarbejde. Psykologen Sarah beskrev netop i afsnit 7.2.1, at samarbejdet kan blive svært, hvis der ikke laves en tydelig kontraktering (l. 302-303). Man kan således argumentere for, at det vil være en fordel at sætte tid af til netop at finde et fælles grundlag for samarbejdet. Dog bør man have med i sine overvejelser, at psykologerne opstarter samarbejder med mange forskellige lærere på tværs af skoler og årgange. Dette kan betyde, at der vil blive brugt meget tid på denne del, og det er ikke nødvendigvis sikkert, at psykologen kommer til at arbejde sammen med den pågældende lærer på efterfølgende sager; særligt når man tager udskiftningen af psykologer i betragtning. Spørgsmålet er således, om den tid, der skal bruges på afstemningen, er godt givet ud, eller om det er mere meningsfuldt at bruge den på noget andet. I relation hertil påpeger Graff og kolleger (2021) dog i PPR-sammenhæng, at midlertidige samarbejder netop kan få bedre vilkår, hvis man implementerer relationel koordinering i organisationen (p. 40). Man kan også formode, at selvom samarbejderne nogle gange kun er midlertidige, vil afstemningen have indflydelse på professionernes syn på hinanden i lignende fremtidige samarbejder, hvorfor mindre tid måske vil være nødvendigt for at finde et fælles grundlag.

Ifølge Gittell (2016) er det desuden godt givet ud at bruge tid på at afstemme, da koordineringen er fremmende for kommunikation, der er præcis, rettidig, hyppig og fokuseret på problemløsningen frem for fraskrivelse af ansvar (p. 25). Herved kan

man argumentere for, at tiden måske netop bruges fornuftigt, fordi en bedre kommunikation kan føre til et mere effektivt samarbejde præget af engagement og motivation til gavn for børnene (Gittell, 2016, p. 25). Det, der måske kan blive en udfordring, er, at der kan være uenigheder om, hvad målene skal være, samt hvem der er i besiddelse af den relevante viden om barnet. Det pointeres netop af Sarah (P) i afsnit 7.2.1, at man som lærere og psykologer ikke altid er enige om, hvad problemet egentlig er og hvilken andel man selv har i det og i løsningen (l. 104-107). Man kan dermed forestille sig, at der i sidste ende kan blive for kort tid på møderne til faktisk at drøfte de udfordringer, barnet oplever og finde frem til løsninger og tiltag, hvis der bruges lang tid på kontraktering.

Det er dog ikke kun mellem lærere og psykologer, at der kan skabes relationel koordinering og relationelt samarbejde. Dette kan ifølge Gittell (2016) også være ledelsens opgave, da de har et ansvar for at skabe et netværk, hvor man kan kommunikere og skabe gensidigt ansvar (p. 69). Derfor kan man overveje, om det i stedet er en mulighed, at ledelsen koordinerer de to faggrupper gennem relationel ledelse. Inden for dette perspektiv er det ledelsens opgave at skabe forbindelser mellem de relevante samarbejdspartnere for at opnå de fælles mål. Ledelsen skal i denne forbindelse værdsætte den ekspertise og de unikke perspektiver, de forskellige parter har på det pågældende område (Gittell, 2016, pp. 68f). Hvis samarbejdet mellem lærere og psykologer skal udvikles i en positiv retning, er det således muligt at dette kan ske med hjælp fra skoleledelsen. Dette behøver måske ikke nødvendigvis at gøres på de møder, hvor der skal findes løsninger for barnet, men kan også foregå i andre fora, hvor ledelsen er i kontakt med henholdsvis lærere og psykologer. Det er således muligt, at grundlaget for en effektiv koordinering og et forbedret samarbejde kan skabes, inden man sidder til det pågældende netværks- eller sparringsmøde, hvilket også pointeres af Graff, Nüchel og Sparre (2021, p. 39). For at det kan lykkes for ledelsen at koordinere effektivt mellem fagpersonerne, bør de dog have en grundlæggende viden om de forskellige professioner, deres rolle og deres opgaver (Gittell, 2016, p. 69). Man kan således overveje, om det vil være tidsbesparende på de møder, hvor lærere og psykologer skal finde frem til løsninger, hvis forarbejdet for samarbejdet kan udføres af ledelsen på forhånd, og hvor det bliver ledelsens opgave at facilitere samarbejdet mellem dem. Det vil dog stadig med stor sandsynlighed blive tidskrævende, men det vil måske gå mindre ud over den tid, der er til rådighed på møderne.

Man kan dog argumentere for, at lige meget om det er lærere og psykologer eller om det er ledelsen, der skal arbejde med relationel koordinering og samarbejde, så er den tilgang, man går ind i processen med, vigtig. Det er ifølge Gittell (2016) eksempelvis vigtigt at have opnået en erkendelse af, at klientens engagement i samarbejdet er nødvendigt, hvis der skal implementeres løsninger i praksis. Medarbejderen bør derfor være åben overfor at dele sin egen viden, men også opfordre klienten til at dele sin viden (p. 46). I relation hertil ytrede Elsebeth (L) i afsnit 7.2.1 ønske om, at psykologen i højere grad spørger ind til hendes oplevelse af problemstillingen, fordi det netop er lærerne, der har mest erfaring med det pågældende barn. Man kan herved argumentere for, at samarbejdet kan forbedres og blive relationelt, hvis psykologerne i højere grad inddrager lærerne i processen. Dette kan medvirke til at lærerne i højere grad føler sig hørt og respekteret i relationen, hvilket måske kan betyde, at de vil være mere villige til at engagere sig i løsningerne. På baggrund af teorien om relationel koordinering ser lærernes åbenhed over for mulige løsninger desuden ud til at være vigtig, da adfærd ændringer nogle gange er nødvendige for at opnå de ønskede resultater (Gittell, 2016, p. 46).

Man kan således argumentere for, at relationel koordinering kan anses som en udviklingsmulighed for samarbejdet, fordi udviklingen af relationer med fælles mål, fælles viden og gensidig respekt kan fremme kommunikationen mellem fagpersonerne. Det er desuden muligt, at samarbejdet kan udvikles i en positiv retning, hvis man som lærere og psykologer aktivt reflekterer over, hvornår samarbejdet fungerer godt, og hvad det er, der får det til at fungere. Dette påpeges netop af Gittell (2016), da det i hendes optik er vigtigt, at man er opmærksom på, hvorfor det virker, hvis det skal kunne implementeres effektivt (p. 40).

8.5 At forstå hinanden

Som det fremgår i analysen, kan både psykologer og lærere ønske, at den anden part har mere forståelse for modpartens arbejde og muligheder. Eksempelvis pointeres det i afsnit 7.1.3, at lærerne ikke oplever, at psykologen har forståelse for, hvordan det er at stå i et klasseværelse med 27 elever, og at psykologerne oplever, at lærerne ikke altid er klar over, hvad psykologen kan bruges til. Det kan have stor betydning for

lysten såvel som kvaliteten af det arbejde, de to professioner laver, hvis man ikke formår at bringe den anden part i spil på en betydningsfuld og realistisk måde, og gensidig forståelse kan derfor siges at være et vigtigt aspekt at have for øje, hvis man ønsker at forbedre samarbejdet.

Gennem analysen har positioneringsteorien været brugt til at belyse, hvilken betydning det har for vores deltagere, hvis de ikke oplever, at deres rolle bliver forstået af den anden. Med denne teori har vi kunnet påpege, at især psykologerne ofte kan opleve, at de bliver sat i positioner, de ikke vil være i, og at de derpå er nødsaget til at bruge meget tid på at modsætte sig disse positioner. Teorien har også været medvirkende til at påpege, at lærerne ikke nødvendigvis gør dette intentionelt, men at det kan stamme fra et godhjertet ønske om at bruge psykologen, som de tror, at denne skal bruges. Baseret på dette kan der argumenteres for, ud fra positioneringsteorien, at de to parter ikke har samme syn på, hvad *storylinen* omkring psykologen er (Harré & Van Langenhove, 2010, pp. 108ff). Læreren kan have en formodning om, at de ved, hvad psykologens position er og tænke, at de er enige i det, men psykologen kan ofte have et andet syn på dette. Lignende udtrykkes det fra lærernes vinkel, at psykologerne ikke altid er med på, hvad lærernes arbejde indebærer, og at de måske heller ikke forstår denne *storyline* på samme måde. Man kan derfor spørge, hvad der kan gøres, for at få et mere ensrettet blik på disse *storylines*, så der vil være mindre behov for at forhandle om dem.

Som nævnt af Joan i afsnit 7.4.2, kan man pege på, at det delvist er ledelsens opgave at informere sine medarbejdere om de relevante samarbejdspartneres arbejdsopgaver. Denne holdning ligger også meget op af relationel ledelse, som omtalt i forrige afsnit. En måde hvorpå de to professioner kan spare tid og frustration over ikke at blive forstået, kan derfor afhjælpes af en ledelse, der er god til at italesætte, hvad den andens rolle er. Dette både for skoleledelsen, der kan understrege over for sine lærere, hvad PPR's funktion, rolle og muligheder er, og også PPR-ledelsen, der kan oplyse og opfordre deres psykologer til at være nysgerrige omkring hvilke muligheder og begrænsninger, lærerne står over for i deres arbejde.

Man kan også forestille sig, at man kan sætte ind andre steder. Det pointeres blandt andet af Line og Dorte i afsnit 7.1.3, at de har lettere ved at forstå lærernes hverdag på grund af deres erfaring med at undervise. Baseret på dette kan man argumentere for, at det kan gavne psykologerne at prøve kræfter med at stå i et klasseværelse, før de kommer ud som PPR-psykologer. Ønsker man at skabe mere drastiske

ændringer, kan det være relevant at reflektere over, om det allerede kan implementeres fra uddannelsens side. Man kan overveje, om der vil være mulighed for, at de kommende psykologer i forbindelse med eksempelvis praktik kan komme ud og hjælpe nogle lærere i deres undervisning, og den vej igennem få lidt erfaring og forståelse for, hvilke udfordringer lærerne står over for.

Hvis man fra universiteternes side ikke har mulighed for så store ændringer, er der stadig et argument for, at man i undervisningen kan fokusere mere på de kommende samarbejdspartnere, og hjælpe de studerende med at få en bedre forståelse for, hvad de har at tilbyde. Dette kan være interessant at rette blikket mod for både lærer- og psykolog-uddannelserne, hvor et indblik i hvad man på baggrund af sin uddannelse er godt kvalificeret til at bidrage med, og hvor man med fordel kan finde hjælp fra folk med andre uddannelsesmæssige baggrunde, kan skabe gode forhold for fremtidigt tværprofessionelt samarbejde.

Flere steder i analysen er det pointeret, hvordan nogle af psykologerne i undersøgelsen positionerer sig selv og lærerne som ligeværdige i arbejdsrelationen (se afsnit 7.3.1 og 7.3.2). Dette stemmer overens med den tidligere litteratur, der påpeger psykologernes ideal om at blive set som ligeværdige mødedeltagere, i stedet for ophøjede eksperter (Nolan & Moreland, 2014, p. 68, Stæhr & Hedegaard, 2020, p. 114). Denne ligeværdighed, der indebærer et syn på, at begge professioners viden er lige vigtig, må også formodes at gå hånd i hånd med en bedre forståelse af hinanden, da man i en mere ligeværdig relation bruger tid på at kommunikere hvert sit synspunkt. Ønsker man derfor at opnå en bedre forståelse af den anden part, kan en start være, at arbejde på at positionere parterne som værende på lige fod, uden at nogens viden bliver set som mere legitim end andres.

8.6 At arbejde kontekstuel eller individfokuseret

Da vi på forrige semester skrev et litteraturreview omhandlende samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer blev vi opmærksomme på, at både lærere og psykologer ofte har en oplevelse af selv at arbejde kontekstuel, mens modparten opleves at arbejde individorienteret (Nielsen & Thomsen, 2022, pp. 23ff). Dette kommer eksempelvis til udtryk i undersøgelserne foretaget af Enevoldsen (2021), samt Borring (2021).

Som det fremgår af analysen af interviewdeltagernes børnesyn i afsnit 7.2.2, har flere af lærerne på lignende vis en oplevelse af, at de er kontekstorienterede. Dette kommer eksempelvis til udtryk hos Nora (L), der påpeger, at det er vigtigt for hende at se på hele barnet og de forskellige kontekster, det indgår i (l. 134-137), hvilket understøttes af Joans (L) udtalelse om, at man får det bedste billede af barnet ved at se på konteksten (l. 424-425). Dette står dog i kontrast til en undersøgelse udført af Athanasiou og kolleger (2002), som fandt ud af, at mange lærere kan have en tendens til at placere udfordringerne og ansvaret hos barnet (p. 292). Disse resultater underbygges dog af psykologerne Maja og Yvonne, som i afsnit 7.2.2 netop pointerer, at nogle lærere kan komme til at placere udfordringerne og ansvaret hos barnet. Disse psykologer påpeger yderligere, at de selv har fokus på konteksten, og at de forsøger at påvirke de pågældende læreres opfattelse i denne retning. Dette understøtter yderligere Athanasiou og kollegers (2002) resultater, da de fandt frem til, at psykologerne i deres undersøgelse har mere fokus på konteksten end lærerne (p. 292).

Dog tyder det flere steder i litteraturen på, at psykologer også kan komme til at have et individorienteret perspektiv, hvilket eksempelvis fremgår af Kjær og Dannesboe (2019). Her pointerer de, at psykologer kan komme til at rette blikket mod den individuelle professionelle omkring barnet i stedet for at fokusere på konteksten eller den sociale situation (p. 174). I relation hertil påpeger Maja (p) i afsnit 7.2.2, at når man arbejder kontekstuel, så kommer man også til at pege lidt på både forældre og lærere (l. 511-513). Det er derfor relevant at overveje, om psykologerne på trods af at arbejde kontekstuel med barnet, kan komme til at have et individorienteret blik på lærerne, hvor fokus bliver lagt på, hvad de kan gøre bedre. Dette understreges desuden af Borring (2021), da han påpeger, at man netop kan komme til at forskyde vanskelighederne til de voksne omkring barnet ved eksempelvis at pege på, hvad der opleves som et fejlsyn eller modstand hos lærerne (p. 79f). Med udgangspunkt i systemteorien kan man dog argumentere for, at det nok nogle gange vil være nødvendigt at påpege, hvis der er dele af lærernes praksis, der opleves uhensigtsmæssige, da det er gennem forstyrrelser af systemet, at der kan ske ændringer (Schuldt, 2006, p. 36). Samtidig er det vigtigt, at kommunikationen ikke bliver af bebrejdnings karakter, da det ifølge Gitte (2016) kan være medvirkende til at forringe kvaliteten af både kommunikation og samarbejde (p. 26f). Dette kan desuden underbygges af Majas (P) udtalelse i afsnit 7.2.2, hvor hun påpeger, at man ikke uden videre kan udpege problematikker hos lærerne, da man først bliver nødt til at opnå en position, hvor det er legitimt at pointere.

For Maja (P) er det derfor vigtigt, at man som psykolog er nysgerrig og åben over for dialog med lærerne, da det er herigennem, at man kan få lov til at udfordre dem (l. 192-195).

Selvom nogle af lærerne har en oplevelse af selv at arbejde kontekstuel, er det interessant at rette blikket mod den type opgaver, de ønsker, at psykologerne skal varetage, da det faktisk ser ud til, at det i høj grad er det individorienterede, der efterspørges. Dette kommer eksempelvis til udtryk ved, at der ofte efterspørges kognitive tests og diagnoser. Dette beskrives for eksempel af Nora (L) som i afsnit 7.2.2 påpeger, at hun ofte søger hjælp hos psykologen til problemstillinger, der centrerer sig *“omkring noget udredning, [og] nogle diagnoser”* (l. 80). Nora (L) giver således både udtryk for ønsket om at se på hele barnet og de forskellige kontekster, samtidig med at hun også efterspørger individorienteret arbejde fra psykologens side. Dette kan muligvis ses som et udtryk for, at lærerne også forsøger at beskytte sig selv mod det individorienterede blik, som nogle psykologer, som ovenfor pointeret, kan have på lærerne. I forbindelse hermed påpeger Maja (P) at *“det kræver også relation og tillid at få lov til at kigge på kultur og relationer og klasserumsledelse og struktur i undervisningen og ikke kun kigge på børns fejl og mangler”* (l. 231-233). Herved kan man argumentere for, at relationen mellem lærere og psykologer bør være god, før psykologerne for alvor kan vende blikket mod lærernes praksis på en måde, hvor der undgås de defensive reaktioner, som ifølge Gittell (2016) kan opstå, når man skal tilpasse sig nye krav (p. 22).

Man kan desuden stille spørgsmålstejn ved, om det virkelig er enten eller, når det kommer til det individorienterede kontra det kontekstuelle, da der kan siges at være kvaliteter og udfordringer ved begge tilgange. Det handler måske i højere grad om at koordinere indsatsen, så lærere og psykologer har afstemt, hvordan sagen skal gribes an. Dette leder tilbage til udviklingen af relationer med fælles mål, fælles viden og gensidig respekt, som Gittell (2016) netop fremlægger som vigtigt for koordinering og samarbejde. Det er således værd at overveje, om samarbejdet kan udvikles og effektiviseres, hvis lærere og psykologer bliver bedre til at afstemme forventninger til hinanden og tale åbent om den tilgang, de hver især har til barnet.

8.7 At håndtere konflikter

Som følge af vores litteraturreview blev vi interesserede i, hvordan lærere og psykologer håndterer konflikter. Litteraturen viser, at der er forskellige tilgange til dette. For eksempel vil nogle gemme det til efter mødet, og andre vil forsøge at dulme stemningen med venlighed (Nielsen og Thomsen, 2022, pp. 28f). Som set i analyseafsnit 7.4.1, oplever vores deltagere også, at der kan opstå konflikter, og at der er forskellige måder at løse disse på. Yvonne (P) kan fx finde på at trække sig og tage det op med ledelsen senere, mens Sarah (P) ofte ser det muligt at løse konflikten til mødet. I afsnit 7.2.1 pointerede Maja (P), at hun foretrækker at spille med åbne kort, og dermed tage hånd om konflikter og sige sin ærlige mening, hvis det opstår. På baggrund af dette kan man derfor diskutere, hvad der er den bedste måde at håndtere konflikter på.

Det kan pointeres, at konflikter ifølge Gittell kan være gode for samarbejdet, hvis man formår at værdsætte, at der kan være uenigheder om, hvordan man løser opgaven bedst, og får diskuteret dette (Gittell, 2016, p. 89). Hvis konflikterne i stedet ignoreres, kan det have en skadende effekt, og man kan derfor sætte spørgsmålstegn ved Yvannes taktik. Til gengæld må det også pointeres, at hun ikke ignorerer konflikterne helt, bare i øjeblikket, for senere at tage den op med ledelsen. Grunden til, at det er denne taktik, der gøres brug af, kan også relatere sig til, at de konflikter, deltagerne nævner, er af meget forskellig art. Nora (L) nævner for eksempel i afsnit 7.4.1, at den primære konflikt, hun oplever, er en uenighed vedrørende, om et barn skal testes eller ej. I samme afsnit nævner Yvonne (P), at den type konflikter hun kæmper mest med, er, hvis der er et negativt syn på samarbejdet, eller et fundamentalt anderledes børnesyn. Hermed kan det tænkes, at disse forskelle i konflikthåndtering ikke kun opstår på baggrund af individuelle forskelle og præferencer, men også at der er stor variation i alvorligheden af konflikter. Hvor en uenighed, som Nora (L) oplever, nok har større chancer for at blive diskuteret på mødet, hvor de tilstedeværende parter hver kan sige sin mening, og der kan findes en konstruktiv løsning, som Gittell vil mene er fordelagtigt, er Yvannes (P) konflikter nok sværere at håndtere på så kort tid. Her kan det formodes, at det vil være mere befordrende for samarbejdet, hvis sådanne fundamentale forskelle bliver forebygget af blandt andet ledelsen, som Yvonne også tyer til. Det peger tilbage på den tidligere diskussion om ledelsens rolle i relationel koordinering, og deres rolle i at skabe gode forhold for samarbejdet.

9 Begrænsninger

I følgende afsnit omtales nogle af de begrænsninger, der gør sig gældende for dette speciale.

Som nævnt i afsnit 6.1.1 har specialets oprindelige mål været at rekruttere lærere og psykologer fra samme kommune for at kunne se bort fra de kommunale forskelle, der er i PPR's virke, og i stedet kunne sammenligne de professionelles holdninger til samme kommunale praksis. Dette har ikke været muligt, hvilket betyder, at der er deltagere fra mange forskellige kommuner, og som det kommer til udtryk i analysen, er der derfor også mange forskellige måder, samarbejdet er struktureret på. Det kan have betydning for, hvor meget man kan sætte de forskellige deltageres udtalelser op mod hinanden for blandt andet at lede efter uoverensstemmelser, da alle sådanne uoverensstemmelser med stor sandsynlighed stammer fra forskellige kommunale strukturer. Til gengæld har det bidraget med mange forskellige perspektiver på, hvordan samarbejdet kan struktureres, og dermed fremføres også et bredere udpluk af idéer til, hvad der kan fungere godt for samarbejdet, og hvad der ser ud til at hindre det.

En anden begrænsning, der kan pointeres, er, at der er rekrutteret psykologer og lærere med et *convenience sample*, som nævnt i afsnit 6.1.1 (Robinson, 2014, p. 31). Som det fremgår gennem interviewene, er begge professioner pressede på tid, så dem der har valgt at være med i projektet, må formodes at være dem, der enten oplever, at de har mere overskud end de fleste andre, eller er så passionerede omkring forskningsemnet og deres arbejde, at de ønsker at diskutere det. Det er derfor en bestemt type lærere og psykologer, der er med i projektet, hvormed de perspektiver, der fremføres, kan formodes ikke at inkludere relevante perspektiver på samarbejdet fra dem, der har mindre tid og overskud. På trods af, at deltagerne sagtens kan se mangler ved den anden profession og kan udtrykke frustration, kan man formode, at specialet ikke har kunnet indfange perspektivet fra de lærere og psykologer, der ikke går så højt op i samarbejdet, eller ikke har meget forståelse og empati for den anden part.

At der i dette speciale arbejdes ud fra en fænomenologisk og hermeneutisk tilgang og dermed er fokus på deltagernes oplevelser, har en effekt på hvilke typer af konklusioner, der kan drages. Der kan derfor laves betragtninger om, hvordan samarbejdet op-

leves, men på baggrund af deltagernes ønsker om for eksempel fuldtidspsykologer eller lignende, der ikke er nogen af deltagerne, der har prøvet, er det ikke muligt at konkludere, om det faktisk vil have den ønskede effekt. Selvom det virker oplagt at tro på, at sådanne tiltag vil fungere godt, er det nødvendigt at huske på, at der ikke er evidens for om disse tiltag faktisk vil have en positiv indvirkning, hvis de bliver implementeret. Det kan dog påpeges, at det i hvert fald for de deltagere, der er med i dette projekt, vil opleves som positivt for samarbejdet og dermed styrke motivationen og lysten. Om det vil have den ønskede effekt er dog ikke muligt at konkludere, uden at undersøge det med blandt andet interventioner eller på anden vis, hvor det afprøves i praksis. Dog kan man argumentere for, at har man et ønske om at ændre på forholdene for at forbedre samarbejdet, vil praktikernes oplevelser af, hvad der kan fungere, være et godt sted at starte.

De fleste af de interviews, der er blevet afholdt, er foregået online. Udover de små tekniske begrænsninger, hvor lyd kvaliteten nogle gange varierer, og det ikke har været muligt at transskribere det sagte, er der også andre begrænsninger ved ikke at udføre interviews fysisk. Blandt andet er det sværere at aflæse kropssprog, hvormed nogle relevante nuancer af det sagte kan være gået tabt. Det er også sværere at få øjenkontakt og spejle deltagerne, hvilket kan medføre, at det bliver vanskeligere at etablere en relation mellem interviewer og deltager, hvilket er vigtigt for at deltageren føler sig tryk og villig til at dele. Man kan derfor være kritisk overfor, om deltagerne har villet dele alle deres tanker. Umiddelbart har lærerne været trykke ved at sige negative ting om psykologer. Dette kræver en vis tryghed, når de ved, at interviewerne er to psykologistuderende, hvorved en manglende tryghed muligvis ikke har haft stor effekt her. Til gengæld har vi bemærket, at psykologerne overordnet set har forholdt sig meget positivt til deres arbejde, selvfølgelig med indvendinger og nuancer, men man kan overveje, om de har haft tendens til at ville fremstille deres arbejde i positivt lys. Holder man det sammen med udtalelserne om, at der er meget udskiftning i psykologerne, har de måske haft interesse i ikke at skræmme to potentielt kommende PPR-psykologer væk fra en arbejdsplads, der har brug for arbejdskraft. Det er derfor muligt, at der ikke er formået at blive etableret en helt fortrolig relation, på baggrund af blandt andet online-aspektet og andre faktorer, der kan have medført, at psykologerne har udeladt nogle negative aspekter eller holdt meget fokus på de positive.

En sidste begrænsning, der kan nævnes er, at der tages udgangspunkt i samarbejdet mellem psykolog og lærer, men at der er mange flere aktører i spil, der også har indflydelse på dette samarbejde. Blandt andet bliver ledelsen ofte nævnt af deltagerne som en vigtig aktør, men da der ikke interviewes nogle ledere, medtages dette relevante perspektiv på samarbejdet ikke her. Også forældre og pædagoger bliver ofte nævnt som nogen, der har indflydelse, men disse perspektiver beskæftiger dette speciale sig ikke med. Det er således muligt, at specialet fremstiller et forsimplet blik på et samarbejde, der i virkeligheden er langt mere komplekst, end hvad der kan undersøges inden for tidsrammen af et speciale alene.

10 Konklusion

Dette speciale beskæftiger sig med at belyse, hvordan henholdsvis folkeskolelærere og PPR-psykologer oplever det samarbejde, de har med hinanden, samt hvilke implikationer dette har for praksis. Lærerne og psykologerne giver i denne forbindelse udtryk for, at selvom samarbejdet kan være gavnligt, kan det også være præget af frustrationer. Begge parter kan opleve, at deres arbejde ikke bliver forstået af den anden part, hvor lærerne kan opleve, at psykologernes rådgivning er for distanceret fra deres praksis, mens psykologerne kan opleve, at lærerne ikke er helt klar over, hvad psykologens muligheder er. Derudover findes der også uoverensstemmelser omkring rollefordelingen, hvor begge professioner for eksempel har tendens til at anse det som modpartens ansvar at omsætte rådgivning til noget, der kan bruges i den konkrete praksis. På den anden side er der dog også enighed på tværs af professionerne, hvor begge parter udtrykker ønske om, at samarbejdet tager sig mere af det forebyggende. Psykologerne kan nemlig opleve det frustrerende, når lærerne først henvender sig til dem sent i forløbet, samtidig med, at det opleves svært fra lærernes side, hvis psykologen ikke er tilgængelig. Der er dermed flere forskellige aspekter af samarbejdet, der kan forbedres, hvis der ønskes et stærkere, tættere og mere effektivt samarbejde.

Et punkt man kan kigge på er for eksempel psykologens nærhed på lærernes praksis. Hvis psykologen befinder sig mere tid på skolen, er med nede i klasserne til observationer og har træffetider, hvor de kan drøfte sager med lærerne, kan de to professioner opnå en bedre forståelse af hinanden. Rådgivningen kan dermed blive mere relevant og praktisk anvendelig, og der vil være bedre mulighed for at justere nogle tiltag løbende, hvis de to professioner har mulighed for at kommunikere oftere end kun

til møder. Der skal dog være en balance i, hvornår psykologen står til rådighed, da der ellers er risiko for at psykologen overbebyrdes.

Specialet har dog også implikationer for andre end bare lærere og psykologer. Fra ledelsens side kan man fokusere på at strukturere organisationerne på en måde, der tillader, at de to professioner har mere tid til hyppig og rettidig kommunikation og udveksling af viden. Herved muliggøres udviklingen af fælles mål, fælles viden og gensidig respekt, hvilket på sigt kan forbedre samarbejdet mellem lærere og psykologer. På ledelsesplan kan man også arbejde på at kommunikere mere klart og tydeligt til sine medarbejdere, hvilke muligheder den anden profession har, så lærerne og psykologerne ikke selv skal bruge lang tid på det. Tid er desuden et andet vigtigt aspekt, hvor begge parter peger på at være pressede, og hvis de får mere tid, flere ressourcer og flere hænder, vil de også have mere overskud til at indgå i et mere effektivt samarbejde.

11 Litteraturliste

- Andersen, H., & Koch, L., (2015). Hermeneutik og fænomenologi. I M. H. Jacobsen, K. Lip-pert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori - i statskundskab, sociologi og forvaltning*. (3. udgave, pp. 205-250). Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, N. Å., & Pors, J. G. (2017). *Niklas Luhmann*. (1. udgave). Jurist og Økonomifor-bundets Forlag (kapitel 2 & 3, pp. 13-35)
- Athanasίου, M. S., Geil, M., Hazel, C. E., & Copeland, E. P. (2002). A look inside school-based consultation: A qualitative study of the beliefs and practices of school psycholo-gists and teachers. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 258-98. Retrieved from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/look-inside-school-based-consultation-qualitative/docview/62210627/se-2>
- Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen (2019). Hentet 10/5 2023 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1063>
- Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (2014). Hentet 10/5 2023 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/693>
- Bolton, R., Logan, C., & Gittell, J. H. (2021). Revisiting relational coordination: a systematic review. *The Journal of Applied Behavioral Science* 57(3), 290-322.
DOI: 10.1177/0021886321991597
- Borring, C. G. (2021). Bevægelser mod praksisnære samarbejdsformer. *Pædagogisk Psykolo-gisk Tidsskrift*, 58(2), 71-83
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, DOI:10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.) *Kvalitative metoder - en grundbog*. (3. udgave, pp. 581-600). Hans Reitzels Forlag.

- Enevoldsen, M. C. (2021). Samarbejdet mellem PPR og en almen skole. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2), 152-156
- Farouk, S. (1999) Consulting with teachers, *Educational Psychology in Practice*, 14(4), 253-263, DOI: 10.1080/0266736990140412
- Folkeskoleloven (2022). Hentet 10/5 2023 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
- Friskoleloven (2019). Hentet 16/5 2023 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/816>
- Gadamer, H.G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, trans.). (pp. 253-309). København: Hans Reitzels Forlag. (Original work published 1986).
- Gallagher, S. (2022). *Phenomenology*. (2. udg, kapitel 1, pp. 1-10). Palgrave Macmillan
- Gittell, J. H. (2000). Organizing work to support relational co-ordination. *The International Journal of Human Resource Management*, 11(3). 517-539
DOI:10.1080/095851900339747
- Gittell, J. H. (2006). Relational coordination: Coordinating work through relationships of shared goals, shared knowledge and mutual respect. In O. Kyriakidou & M. Ozbilgin (Eds.), *Relational Perspectives in Organizational Studies* (pp. 74-94). Edward Elgar.
<https://doi.org/10.4337/9781781950548.00011>
- Gittell, J. H. (2012) *Effektivitet i sundhedsvæsenet - samarbejde, fleksibilitet og kvalitet*. København: Munksgaard (Forord, kapitel 4 & 19, pp. 13-14, 61-67, 229-244)
- Gittell, J. H. (2016). *Relationers betydning for høj effektivitet*. (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag (Kapitel 1, 2, 3 & 5, pp. 15-59, 79-95)
- Graff, L., Nüchel, C. & Sparre, A. S. M. (2021). *Psykolog i PPR. Guide til praksis*. (1. udgave). København: Akademisk Forlag (Kapitel 1, 3 & 4, pp. 19-33, 63-101)

- Graham, D. (1998) Consultant Effectiveness and Treatment Acceptability: An Examination of Consultee Requests and Consultant Responses. *School Psychology Quarterly* 13(2), pp. 155-168
- Harré, R. & Moghaddam, F. (2003). Introduction. The self and others in traditional psychology and in positioning theory. In: R. Harré & F. Moghaddam (Eds.), *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Westport: Praeger Publishers (pp. 1-11)
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (2010). Varieties of positioning. In: L. Van Langenhove (Ed.), *People and Societies : Rom Harré and Designing the Social Sciences*. New York: Routledge (pp. 14-31)
- Højberg, H. (2014). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne. I: L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (RED.) *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne* (3. udgave, pp. 289-322). Samfundslitteratur.
- King, N. (2019) Research ethics in qualitative research. In: C. Sullivan & M. A. Forrester: *Doing Qualitative Research in Psychology. A Practical Guide*. (2. udgave, pp. 35-59). London: SAGE Publications Ltd
- King, N. & Hugh-Jones, S. (2019) The interview in qualitative research. In: C. Sullivan & M. A. Forrester: *Doing Qualitative Research in Psychology. A Practical Guide* (2. udgave, pp. 121-144). London: SAGE Publications Ltd
- Kjær, B. & Dannesboe, K. I. (2019). Reflexive professional subjects: Knowledge and emotions in the collaborations between teachers and educational-psychological consultants in a Danish school context. *International Studies in Sociology of Education*, 28(2), 168-185. DOI:10.1080/09620214.2018.1552179
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udgave, indledning + kapitel 2, 4 & 7, pp. 19-41, 45-73, 105-126, 176-196). København: Hans Reitzels Forlag.

- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. (1. udgave, kapitel 1 & 4 pp. 48-97, 178-218). Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2006). System as difference. *Organization*, 13(1), 37–57. <https://doi.org/10.1177/1350508406059638> (20 sider)
- McCready, K. F. (1985). Differentiation of transference versus theme interference in consultee-centered case consultation. *School Psychology Review*, 14(4), 471-78. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/differentiation-transference-versus-theme/docview/63300639/se-2>
- Nielsen, B. (2014). *PPR håndbogen*. (Kapitel 8, pp. 145-162). Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, C. & Thomsen, M. R. (2022). *Samarbejde mellem lærere og psykologer*. Upubliceret 9. semesters projekt i psykologi. Aalborg Universitet.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2019). *Pædagogisk psykologi - en grundbog*. 2. udgave. (Kapitel 5, pp. 163-196) Samfundslitteratur.
- Nissen, D. (2009). Samarbejds mødet som konsultativ praksisform. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46(6), pp. 364-358
- Nolan, A., & Moreland, N. (2014). The process of psychological consultation. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 63-77. doi:<https://doi.org/10.1080/02667363.2013.873019>
- Offentlighedsloven (2020). Hentet 10/5 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/145>
- Quvang, C. (2016). Fra problem til pointe. *Liv i skolen: - Tidsskriftet om lærernes hverdag og det gode arbejde i skolen*, 18(2), pp. 48-63
- Regler for specialundervisning*. (n.d.). UVM. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>

- Robinson, O. C. (2014) Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide, *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41,
DOI: 10.1080/14780887.2013.801543
- Schuldt, C. (2006). *Luhmann for begyndere*. (1. udgave, kapitel 3 & 5, pp. 29-48, 57-60).
København: Unge Pædagoger
- Socialstyrelsen (2021). *Investering i den tidlige og forebyggende indsats i PPR - evaluering*.
Hentet d. 4/5 2023 fra: <https://sbst.dk/udgivelser/2021/evaluering-af-indsats-i-ppr>
- Stæhr, H. A & Hedegaard, M. (2020). Psykologens konsultative arbejde med observationer i PPR - med fokus på opbygning af fælles succesmål. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 57(2), pp. 106-120
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis - mellem psykometri, konsultation og inklusion* (Kapitel 1 & 2, pp. 19-70). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & Tanggaard L., *Kvalitative metoder - en grundbog* (3. udgave, pp. 33-64). Hans Reitzels Forlag
- Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (2015).
Hentet 10/5 2023 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2015/11056>
- Zahavi, D. (2018). *Fænomenologi. En introduktion*. (1. udgave, kapitel 4 pp. 57-68). Samfundslitteratur.