

På kant af praksis – En kritisk historisk analyse af den pædagogisk-psykologiske fagligheds udfordringer med at skabe forandring i praksis

Navn og studienummer:

Anna Foged Theill Lauritsen, 20203370

10. semester psykologi

Specialeafhandling

Rapportens samlede antal tegn:

142.662

Vejleder:

Sarah Kirkegaard Jensen

Antal normalsider á 2400 tegn:

59,4

Aalborg Universitet

30. maj 2025

Abstract

This master thesis is a qualitative study regarding, how the science of educational psychology and the practice of educational psychology has different views of what the task of educational psychologists *should* be and how that impacts the possibilities of educational psychologists to exercise a more situated view of problems posed with children in a Danish school setting. This is inspired by the question of why school psychology has not and still to this day has not realized its promise posed by Conoley & Gutkin in 1995 and again Conoley, Powers & Gutkin. In the Danish public debate, a similar call to change was written in an open letter by Tine Mølgaard and Tori Ladegaard Jensen in 2022 and signed by more than a 1.000 educational psychologist working in the Danish educational psychology counselling, meanwhile legislators concerned with the increasingly worse mental health of the children and the young puts money and attention toward individual psychological counselling and therapeutic methods in the educational practice.

The study is conducted from a standpoint of a social historical ontology (Lave & Packer, 2008) and makes a critical historical analysis looking for patterns in both the scientific field of educational psychology and Danish educational psychology counselling practice (EPCP). Understanding history as socially, historically and structurally produced and moving through production (Martin & McLellan, 2013, Danziger, 1990), does not mean that when new theories appear, the old ones are cast away (Nielsen & Tanggaard, 2021) The historical analysis of the scientific field of educational psychology and (EPCP) reveals, that history also in this case has a way of repeating itself - in the sense that theory and practice keep on ending up in the same pattern of discussing qualitative vs quantitative and looking in the individual vs turning to context. Here Berliner (2006) and other voices from the scientific field of educational psychology poses suggests, that scientists and practitioners should ask why they are doing a specific task instead of asking how and furthermore understand themselves as part of practice. Interested at looking at what is going on with the legislation moving in a different way than the scientific field and understanding the legislative conditions as highly constitutional for educational practice the study looks at reports published through the Danish Ministry of Children and Education. Here the study finds, that though there is sense of importance put toward the understanding of children and their problems being situated and produced in practices and context, this sense of context is

mostly limited to an argument of how it is important for psychologist and the other adults in contact with the child to work together. This sense of context gradually becomes more about the adults over time and less explicitly about being in the context of education. The psychologists are also put in a role of distant expert of children who has a hard time of understanding the practice of school.

The study concludes that the scientific practice of psychology is concerned with asking questions of how, and that the EPCP is mostly asked to answer how. This discrepancy has reminiscence of the formerly mentioned discussion of the same pattern of discussing qualitative vs quantitative and looking in the individual vs turning to context.

Indhold

Abstract	2
1.0 Indledning	6
1.1 Problemformulering	7
2.0 Afgrænsning	8
2.1 Psykologerne i fokus og et samlet PPR.....	8
2.2 Internationale kontekster og skolehistorie	9
2.3 Begrebsafklaring: Den pædagogisk-psykologiske profession, fagdisciplin og faglighed i praksis	11
2.4 At tegne et kort – disposition over undersøgelsen	12
3.0 Et social praksisteoretisk blik.....	12
3.1 Historiebegrebet	13
3.1.1 Et spørgsmål om metode?	14
3.1.2 Historie i bevægelse	15
3.2 Baggrund	17
3.2.1 PPR's historie kort fortalt – En skolepsykologisk service.....	17
3.2.2 Den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins grundtanker og -diskussioner	22
3.2.3 Nedslag i PPR-forskning og et blik på de strukturelle udfordringer for den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis.....	25
3.2.4 Forståelsen af metode og faglig udfoldelse i praksis	29
4.0 Analyse af publikationer fra Børne- og Undervisningsministeriet	31
4.1 Disposition	32
4.1.1 Begrebsafklaring	33
4.2 Del 1: Vejledning om PPR - pædagogisk-psykologisk rådgivning fra Undervisningsministeriet (2000).....	34
4.2.1 PPR's formål og arbejdsopgaver.....	34
4.2.2 Teoretiske problemforståelser	38
4.2.3 Psykologernes rolle	42
4.2.4 Hvilket rum efterlades til den pædagogisk-psykologiske faglighed?	43
4.3 Del 2: En pause på 20 år	44
4.4 Del 3: 2020 til 2024 – Lettere behandling og eksterne undersøgelser	46
4.4.1 PPR's formål og arbejdsopgaver.....	47
4.4.2 Teoretiske problemforståelser	51

4.4.3 Psykologernes rolle	55
4.4.4 Hvilket rum efterlades til den pædagogisk-psykologiske faglighed?	56
5. 0 Diskussion – En forandring der udebliver	58
5.1 Diskussion af specialets kvalitet	61
6. 0 Konklusion	62
Litteraturliste	64

1.0 Indledning

I august 2022 skrev over 1.000 psykologer under på et åbent brev til Folketinget, i opråb om unges mistrivsel. I brevet udtrykkes stor bekymring over de rammer, vi byder børn og unge i skoler og daginstitutioner, samt de betingelser lærere, pædagoger og andet fagpersonale har for at arbejde med børnene. “Der skal ske noget nu, ellers er det for sent” (Mølgaard & Jensen, 2022). Det fremhæves i brevet, hvordan psykologernes rolle i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) ofte er oppe at vende i medierne og til debat, men at det, ikke er det, der for alvor vil gøre en forskel. Her kaldes i stedet på politisk handling og ændring af de vilkår fagpersonalet i skoler, daginstitutioner og PPR arbejder under. Som en del af løsningen foreslås i brevet; forebyggende indsatser, færre test, vurderinger og reduceret skriftlighed, samt bedre betingelser for praksisnært arbejde (Mølgaard & Jensen, 2022). Disse greb får i disse år stor opmærksomhed i PPR samt i debatter og PPR-forskning.

Særligt praksisnærhed fylder (Borring, 2021; Kromann & Thomsen, 2024; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024), og er med til at sætte spørgsmålstejn ved, hvilken rolle psykologer nu skal spille i PPR. Psykologerne har historisk haft hovedrollen i en monofaglig skolepsykologisk praksis, men indgår i dag i et langt større og tværfagligt samarbejde i PPR (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Det efterspørges fra nogle ledere i PPR, at dem, der skal arbejde tæt og praksisnært sammen med lærere og pædagoger, har praksiserfaring og uddannelse i didaktik og pædagogik, som de tidligere skolepsykologer (cand.pæd.psych) havde. Der kaldes i den forbindelse på andre fagligheder end den psykologiske og ansættes pædagogiske konsulenter med lærer- eller pædagogbaggrund (Nielsen & Graversen (2018); Gjørting (2022)). Denne fagkamp er en del diskussionen om, hvad PPR overhovedet er, bør være og skal kunne, og tvivlen om hvilken rolle psykologer bør spille i PPR er ikke ny. Den har de senere år, særligt i forbindelse med Inklusionsloven fra 2012 og Folkeskolereformen fra 2014, blandt andet været præget af diskussioner om; evidens og legitimitet af pædagogiske interventioner (Jensen, 2014), magtforholdet psykiatrien, psykologer, lærere og pædagoger imellem (Hamre, 2016), hvad det centrale psykologiske ved den pædagogisk-psykologiske faglighed overhovedet er (Szulevicz, 2013), samt hvordan strukturer og lovgivning er med til at bestemme hvilke arbejdsopgaver PPR skal løse og i nogen grad hvordan (Røn Larsen & Jørgensen, 2018).

Dette er langt fra hele historien, men nedslag i en praksis, der stadig er præget af teoretiske diskussioner og fagkampe (Szulevicz, 2021). Også indenfor den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, hvor spørgsmålet om, hvorfor den pædagogisk-psykologiske faglighed ikke slår igennem i praksis (Berliner, 2006; Conoley & Gutkin, 1995; Conoley, Powers & Gutkin, 2020; Greeno, 1997, Szulevicz, 2013) gentagne gange dukker op. Der er mange idéer om og forslag til, hvordan den pædagogisk-psykologiske faglighed skal forstås og ikke mindst, hvordan den skal udmønte sig i den pædagogisk-psykologiske praksis i PPR. Men hvordan forstår den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin egentlig sig selv? Hvordan er den forståelse forskellig fra udefrakommende anvisninger og beskrivelser af den pædagogisk-psykologiske opgave i PPR? Hvilke spændinger opstår der i mødet mellem disse? Og hvordan kan vi forstå nogle af de problematikker den pædagogisk-psykologiske faglighed står overfor i PPR i dag på denne baggrund?

1.1 Problemformulering

Indledningen skitserer at både den psykologiske profession i PPR og den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin har været under pres i længere tid. I 1995 spurgte Jane Close Conoley and Terry B. Gutkin hvorfor skolepsykologien (eng.: schoolpsychology) hverken har realiseret eller realiserer sit faglige potentiale¹, og i 2020, nu med medforfatter Kristen Powers, spurgte de igen, hvorfor potentialet for at skabe forandring og udvikling hos børn og unge på stor skala (Conoley et al., 2020, p. 367), stadig er uforløst (Conoley et al., 2020). Med inspiration i denne spørger, og en forståelse af at diskussionen om, hvordan PPR bedst løser børn og unges udfordringer i mødet med skolesystemet, er omdiskuteret historisk og aktuelt, vil jeg her undersøge, hvad den pædagogisk-psykologiske fagligheds opgave i praksis er og hvilke betingelser for udfoldelse denne faglighed har, i en dansk skolekontekst². Jeg vil derfor stille skarpt på,

¹ Fagligt potentiale er min fortolkning af det Conoley & Gutkin i overskriften beskriver som “promise” (Conoley & Gutkin, 1995, p. 209). Fortolkningen er i forlængelse af at artiklen beskæftiger sig med, hvordan det faglige indhold fra fagdisciplinen skal manifestere sig som forandringer i skolepraksis.

² Jeg skriver her skolekontekst, ikke fordi dagtilbud som en del af de institutionelle arrangementer omkring børn er uvæsentlige, men fordi PPR’s arbejde i høj grad er defineret ud fra Folkeskoleloven og fordi litteraturen og vejledningerne på området primært beskæftiger sig med PPR’s arbejde i en skolekontekst (Undervisningsministeriet, 2000; Deloitte, 2020; EVA, 2023; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024).

hvordan den pædagogisk-psykologiske faglighed og diskussionen om faglighedens udfordringer med at skabe forandring i praksis kommer til udtryk fra to centrale aktører på området: 1) indefra den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin selv og 2) udefra i form af beskrivelser af og anvisninger til den pædagogisk-psykologiske praksis i PPR fra Børne- og Undervisningsministeriet. Dette gøres med udgangspunkt i problemformuleringen:

Hvordan forstås den pædagogisk-psykologiske faglighed, og dens udfordringer med at skabe forandring, i henholdsvis den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin samt politisk og lovbestemte rammer og anvisninger til PPR, og hvilke muligheder for udfoldelse i praksis giver disse forståelser fagligheden?

2.0 Afgrænsning

Hvad PPR er og bør være er, som nævnt i indledningen, noget mange har en mening om. Det gælder ikke kun dem, der er ansat i PPR, men også forældre, lærere, pædagoger, skoleledere og politikere for at nævne et par stykker. Også indenfor den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin ses mange forskellige stemmer, teoretiske positioner og professioner. Det er derfor ikke en homogen teoretisk faglighed, men bærer, ligesom PPR, præg af at være i berøring med mange fagligheder og normative agendaer (Tanggaard & Nielsen, 2018). Når jeg her skriver om den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin er det med henvisning til den del af den pædagogiske psykologi, der er særligt interesseret i børns læring og udvikling i uddannelsessammenhænge (Tanggaard & Nielsen, 2018). Dette dækker en mindre men stadig bred interesse. Jeg vil i dette afsnit komme nærmere ind på, hvilke dele af den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin jeg stiller særligt skarpt på.

2.1 Psykologerne i fokus og et samlet PPR

Jeg beskæftiger mig i dette speciale primært med psykologernes arbejde i PPR. Dette arbejde refereres både til som den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis og den pædagogisk-psykologiske profession. Det er langt fra den eneste faggruppe, der er værd at stille skarpt på, hvis man vil forstå den store opgave, som PPR løfter. Andre faggrupper og psykologernes samarbejdspartnere vil derfor også blive nævnt løbende

i specialet, da psykologernes arbejde ikke kan forstås isoleret. PPR er herudover organiseret enormt forskelligt ude i kommunerne. Der er både forskel på kommunens størrelse, sammensætningen af faggruppen, midler, procedure osv. (Deloitte et al., 2020). Alt sammen noget der har indflydelse på de muligheder og det råderum, psykologerne har for at udføre deres arbejde og sætte deres faglighed i spil. Alligevel er der lovgivning, anbefalinger, tendenser og debatter, der går på tværs af forskellene kommunerne imellem, hvorfor jeg i dette psykologiske speciale vil tillade mig at skrive om et mere samlet PPR, med fokus på psykologerne.

Et perspektiv rettet ind, ikke bare i PPR, men konkret i PPR-psykologernes faglighed og den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, kan kritiseres for at rette fokus mod noget, der allerede har været rigtig meget fokus på indenfor skole- og PPR-forskning. Christoffer Borring skriver i sin Ph.d. *En praksisnær vending i skolepsykologien? - udforskning af betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR* (2024), at der i skolepsykologien som forskningsfelt har været en PPR-centrisk tilgang med et stort fokus på psykologerne (p. 81). Boyle og Lauchlan (2009) skriver også, at skolepsykologien har en besættelse af at reflektere over sin egen rolle. Denne besættelse er jeg skyldig i at være en del af, men jeg mener, at de udfordringer som PPR-psykologer og den pædagogisk-psykologiske faglighed står overfor og den offentlige debat som psykologernes rolle er en del af (Mølgaard & Jensen, 2022) er med til at stille spørgsmål ved, hvordan PPR og psykologerne i PPR er med til at løfte opgaven bedst muligt, hvilket den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin ikke kan ignorere.

2.2 Internationale kontekster og skolehistorie

For at fortælle den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins historie, vil jeg trække på kilder på tværs af Atlanten og relateret til fremvæksten af pædagogisk psykologi i den vestlige verden. Udover danske kilder drejer det sig særligt om kilder fra Nordamerika, Australien og Storbritannien, da udviklingen af psykologi og pædagogisk psykologi i Kontinentaleuropa uomtvisteligt hænger sammen med udviklingen i netop Nordamerika, Australien og Storbritannien (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024; Berliner, 2006; Borring, 2024). At konceptualisere fagdisciplinen på tværs af landegrænser, er derfor også en udfordring, jeg i dette speciale må forholde mig til. Landende er uden

tvivl vidt forskellige kontekster med forskellig kultur, historie, konflikter og problemstillinger. Det er givet anderledes at forholde sig til den pædagogiske psykologi og dens rolle ind i et skolesystem i USA, der historisk har været præget af racesegregering og kampen om borgerrettigheder³, end det er at forholde sig til den pædagogiske psykologi i en dansk kontekst. Dette speciale har ikke uddannelseshistorie og skolen som hovedfokus, men det er alligevel relevant at forholde sig til, da skolen som institution er tæt knyttet til den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og har været det fra begyndelsen af (Berliner, 2006; Charles, 1987). Skolen er på en og samme tid både mål og genstand for den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, men også med til at danne baggrund for den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis. Jeg vil dog holde fast i, at tilblivelse af den pædagogiske psykologi og de problemstillinger, den beskæftiger sig med er relevante at forstå som parallelle udviklinger på tværs af landegrænserne, på trods af ovennævnte forskelligheder. Netop det at forholde sig til viden som indlejret i historiske og specifikke kontekster gør, at viden ikke kan forstås som objektiv, men altid relateret til og skabt i verden. Med Busch-Jensen & Schraubes (2019) ord; “All knowledge “speaks” from a particular engagement in the world. Neither from nowhere nor from everywhere, but always from somewhere.” (p. 238). Der er altså ikke kun tale om specifik viden, men en viden om det *somewhere*, den verden, den er en del af.

En anden udfordring ved at krydse landegrænser er sprog. Her møder vi forskellige navngivninger af fagdisciplinen; *school psychology*, *educational psychology* og flere andre navne op gennem historien, der relaterer sig til skole, udvikling, børn, undervisning og pædagogik (Berliner, 2006; Charles, 1987). Disse kan ikke nødvendigvis oversættes direkte, hverken sprogligt eller kontekstmæssigt til den danske pædagogiske psykologi, men det er heller ikke en oversættelse, jeg er interesseret i at

³ Dette er bare et enkelt nedslag i amerikansk skolehistorie, for at vise at skolen ikke står udenfor et historisk og politisk miljø i det omkringliggende samfund. Her har USA's historiske segregering og undertrykkelse af sorte amerikanere haft stor betydning for en hel befolkningsgruppes muligheder for at indgå i uddannelsessystemet. På trods af borgerrettighedsbevægelsen og desegregeringskampagner i 1960'erne og sidenhen lovgivning mod segregering, har USA's historie sat dybe spor i det amerikanske samfund og skolesystem, hvor ulighed, sociale forhold og raceisolation er med til at skabe ringere vilkår og udfordringer for en hel befolkningsgruppe (Ware, 2018). Der er altså strukturelle og historiske udfordringer på spil i en amerikansk skolekontekst, som relaterer sig særligt til denne kontekst, og derfor andre problematikker den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin i relation til skolen (*educational psychology* og *school psychology*) også må forholde sig til.

lave. Det er i stedet at forstå, hvad indholdet i disse fagdiscipliner, der har skole, udvikling, børn, undervisning og pædagogik som genstand for deres forskning, er, hvordan de har udviklet sig parallelt med hinanden, og de fælles problemstillinger, de beskæftiger sig med. Også på dansk bruges forskellige begreber om forskningsfelter/fagdiscipliner, der beskæftiger sig med ovenstående tematikker. Jeg har også allerede selv jongleret med både skolepsykologi og pædagogisk psykologi som begreber for disse. Jeg vil som udgangspunkt i specialet bruge begreberne pædagogisk psykologi, den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og til tider skolepsykologi i forbindelse med citater og tætte henvisninger, under den forståelse, at de bredt dækker de diskussioner og forståelser, der findes på tværs af *skolepsykologien/school psychology* og *educational psychology*, da problemstillingen vedrørende PPR og den pædagogisk-psykologiske faglighed er forankret i netop skolen og uddannelsessystemet.

2.3 Begrebsafklaring: Den pædagogisk-psykologiske profession, fagdisciplin og faglighed i praksis

Jeg beskæftiger mig i specialet med en problemstilling, der står midt mellem PPR-professionen og den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og hvordan de er forviklet ind i hinanden og gensidigt konstituerende for, hvad det vil sige at udøve den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis. De er derfor svære at skille ad forståelsesmæssigt, men uden at afskære dem fra hinanden på dette plan, vil jeg adskille dem sprogligt. Når jeg i specialet skriver den pædagogisk-psykologiske profession, refereres der i en dansk kontekst til PPR-psykologernes arbejde, men også bredere internationalt til lignende funktioner. Når jeg skriver den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, refererer det, som beskrevet i ovenstående afsnit både til national PPR-forskning og international forskning, der beskæftiger sig med børn og unges uddannelse, læring og udvikling i relation til institutionelle uddannelsespraksisser som skolen. Denne fagdisciplin ligger i forlængelse af den pædagogiske psykologi, men stiller skarpt på forholdet til skolen (Nielsen & Tanggaard, 2021, p. 15). Den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis dækker på mange måder over det forhold professionen og fagdisciplinen står i overfor hinanden, og idéen om, at professionen bør bygge på fagdisciplinen. At lede efter udtryk for denne faglighed i praksis kan derfor også være med til at stille skarpt på, hvor professionen og fagdisciplinen er i dialog og konflikt med hinanden.

2.4 At tegne et kort – disposition over undersøgelsen

Specialet står, som skrevet i indledningen og problemformuleringen, på en forståelse af, at den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis er under pres. For at forstå dette bedre vil jeg, som nævnt i forbindelse med problemformuleringen, stille skarpt på både den pædagogisk-psykologiske profession i PPR og den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin. Her vil jeg forsøge at tegne et kort over forskellige positioner og deres forklaringer på, hvorfor dette pres på fagligheden opstår. Det er et bølget og uhomogent landskab, der for mig undervejs mest af alt har mindet om en labyrint. Forklaringerne de forskellige positioner trækker på er derfor ikke nødvendigvis i overensstemmelse med hinanden eller det metodologiske grundlag for dette speciale. Spørgsmål og forklaringsmodeller, der vil melde sig løbende, for hvorfor forskningen ikke slår igennem i PPR, og PPR ikke løser problemerne i skolen, relaterer sig ofte til afstanden mellem de forskellige aktører; afstanden mellem PPR og skolepraksis og afstanden mellem forskning inde på universiteterne og PPR ude i skolepraksis. Disse forskellige blikke for forholdet mellem teori og praksis, giver forskellige metodiske bud på, hvordan afstanden kan mindskes og aktørerne nærme sig hinanden. Der tegner sig et billede af videnskabsteoretisk diskussion.

For at tegne et kort over disse forskellige forståelser og tilgange, vil jeg lave nedslag i både PPR-professionens (afsnit 3.2.1) og fagdisciplinens historie (3.2.2). Herfra vil jeg uddybe nedslag i PPR-forskning, der i høj grad lægger vægt på strukturer (afsnit 3.2.3) som afgørende for psykologernes arbejdsopgaver i PPR.

3.0 Et social praksisteoretisk blik

Forståelsen af problemstillinger som forankrede i og en del af verden eller som *situerede* er en del af det metodologiske grundlag for dette speciale, som tager udgangspunkt i *social praksisteori*. Den sociale praksisteori udspringer af Karl Marx' dialektiske materialisme (Bernstein, 1971; Birk et al., 2024; Borring, 2024) og forstår ud fra en *social historisk ontologi* (Lave & Packer, 2008) *praksisser* og subjekter som historisk, materielt og socialt producerede (Bernstein, 1971). Subjekter er gennem handlinger og aktiviteter med til at producere og reproducere disse praksisser (Marx & Engels, 1976; Marx et al., 2001if: Borring, 2023). Praksisser og subjekters deltagelse heri må

her forstås som dialektiske og situeret i bredere kulturelle, politiske og historiske sammenhænge. Den enkelte praksis kan altså ikke isoleres til et bestemt sted eller bestemt tidspunkt (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024). På denne baggrund forstås den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og PPR i specialet som historisk, socialt og politisk producerede praksisser, hvorfor ikke bare den pædagogisk-psykologiske fagligheds udfordringer må forstås som indlejret eller *situeret* i disse praksisser, men også den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og PPR må forstås som situerede. Herudover kan det PPR beskæftiger sig med, børn og unges udfordringer i relation til uddannelsessystemet, i en social praksisteoretisk forståelse ikke forstås som isoleret fra de praksisser, børn og unge deltager i.

Der vil derfor i specialet være en opmærksomhed rettet mod, hvordan både den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og særligt den pædagogisk-psykologiske faglighed og PPR forstås i relation til de uddannelsessystemet- og praksis, de deltager i og er formet af. Den samme opmærksomhed vil være rettet mod forståelsen af børn og unges udfordringer. For at forstå den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin samt den faglighed der knytter sig hertil som situerede i praksis, bliver historiebegrebet relevant, hvorfor jeg vil redegøre for historiebegrebet. Jeg vil herefter situere den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis indenfor henholdsvis den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og PPR i et historisk perspektiv. Herudover vil jeg forholde mig til, hvordan dette speciale placerer sig i et forskningsfelt indenfor den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, der beskæftiger sig med PPR, og hvordan der kan trækkes tråde fra diskussionerne og opmærksomhederne i denne forskning på tværs af tid, og til de udfordringer PPR står overfor i dag.

3.1 Historiebegrebet

Inden jeg tager hul på nedslag i den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins og PPR's historie, vil jeg her beskrive, hvilken forståelse af historie dette speciale lægger sig op ad. Den historiske tilgang er gennemgående for min problemforståelse i dette speciale, og er et afsnit, der kunne placeres mange steder i formidlingen af min undersøgelse. Jeg vælger at placere det her inden de historiske nedslag i PPR- praksis og forskning,

men vil tage det op igen senere, da det er relevant for min analyse af hvordan forståelsen af den pædagogisk-psykologiske opgave udvikler sig i publikationer fra Børne- og Undervisningsministeriet.

Historie bredt forstået spiller en særlig rolle i videnskabelige sammenhænge på tværs af fagdiscipliner, men har været særligt anvendt og debatteret inden for filosofien (Holborn, 1948; Creath, 2010). Historie er ikke en objektiv videnskab, og historisk analyse er ikke et par neutrale briller man kan tage på og se upåvirket tilbage i tiden med. Historisk analyse er også situeret og historikeren Hajo Holborn skriver i 1948: “The study of history offers no escape from historicity and all the limitations of historic man apply to the individual student of history.” (Holborn, 1948, p. 69). Denne forståelse ses også hos Martin & McLellan (2013), der beskriver en kritisk historisk tilgang til psykologi og uddannelse. De skriver “(...) the past cannot be reconstructed, but we can construct perspectives on the past (...)” (p. 8). Disse historiske perspektiver er ikke relevante med det formål at producere konkrete løsninger, men kan være med til at kaste lys på vaner og selvfølgeligheder;

“(...) we currently take for granted and assume or presuppose uncritically is not the natural consequence of universal laws or edicts but the contingent consequence of particular patterns of sociocultural historical evolution and change.” (Martin & McLellan, 2013, pp. 8-9).

Dette efterlader et begreb om en historie, der er kontingent og dermed også åben for forandring. Men også en historie hvor nuværende praksisser er blevet til på baggrund af vaner og selvfølgeligheder, der nemt kan overses. Et kritisk historisk blik kan være med til at rette en opmærksomhed mod både disse forandringer, men også de vaner og selvfølgeligheder, der opretholder praksisser, men er gledet i baggrunden. Denne opmærksomhed vil jeg tage med mig både i mit udsnit af PPR-forskning og min analyse af Børne- og Undervisningsministeriets beskrivelser af og anvisninger til PPR.

3.1.1 Et spørgsmål om metode?

Martin & McLellan (2013) beskriver en kritisk historisk tilgang til psykologi og uddannelse som en efterhånden etableret tilgang indenfor psykologisk forskning. At interessere sig for historie indenfor psykologien, der ellers som udgangspunkt har været

en videnskab, der var optaget af at isolere individet, er ligesom i denne opgave knyttet til et fokus på og en forståelse af subjektet eller her mennesket som indlejret i kontekster og sociale og historiske praksisser. Martin & McLellan knytter denne udvikling til et modsvar til det naturvidenskabelige blik på psykologien, særligt fra bl.a. udgivelser af Kurt Danziger og Nikolas Rose (Martin & McLellan, 2013, p. 7). Men jeg vil på Kurt Danzigers (1990) opfordring ikke være for optaget af individuelle forskeres bidrag til psykologien, da forskning også er en social og indlejret aktivitet, og dens historie for ofte fortælles gennem individuelle teoretiske bidrag (p. 1f). Jeg vil i stedet trække på denne retning baseret på et fælles mål (Danziger, 1990, p. 3) om at forstå psykologien – i dette speciale den pædagogisk-psykologiske faglighed og dens udfordringer – som situeret.

Det er ifølge Danziger (1990) psykologiens metoder, der bliver afgørende for psykologiens historie. Her skal metoder ikke forstås som værktøjer (p. 4) og heller ikke som noget, der kan være forkert eller rigtigt på baggrund af kriterier for videnskabelig praksis, der ikke tager hensyn til sin egen historiske og sociale forankring. Det er ofte disse ahistoriske metoder, der er populære (p. 11): “The norms of good scientific practice will be seen as belonging to an unchangeable transhistorical realm where eternal rational principles rule.” (p. 5). Man må i stedet spørge, hvad brugen af disse metoder er situeret i, hvorfor de er i brug (p. 11f), og forstå dem som rettet mod et bestemt publikum (p. 15). På denne baggrund, vil jeg i min analyse være opmærksom på, hvordan psykologiske metoder forstås, i hvilke sammenhænge de forventes at bidrage og hvilke positioner forståelsen af metode trækker på.

3.1.2 Historie i bevægelse

At historien er under konstant forandring og genforhandling gør også, at nedslagene i dette speciale vil være et øjebliksbillede af en praksis i udvikling og fortsat forandring. Denne bevægelse er både “(...) partly because of conflicts within the scientific community, and partly because they are embedded in a wider context of historical change (...)” (Danziger, 1990, p. 15). Bevægelsen skyldes delvist, at psykologien er situeret, men citatet beskriver også hvordan denne udvikling kan drives af videnskabelige konflikter og diskussioner. Det er altså ikke kun relevant at forstå den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og faglighed i praksis, som et passivt objekt, der følger med det

omkringliggende samfund. De må i stedet forstås dialektisk, som værende i dialog med verden – og med interne konflikter, der byder ind i denne dialog med faglige synspunkter og diskussioner. Jeg vil derfor i dette speciale, som tidligere nævnt, præsentere en del af den debat, der har været og er om PPR, samt hvordan den pædagogiske-psykologiske fagdisciplin deltager i denne, for at forstå de forskellige synspunkter, der er i dialog med hinanden her. Der vil derfor i min analyse også være en opmærksomhed på, hvilke forskellige stemmer eller teoretiske forankringer deltagerne i debatten taler med og ud fra.

Men bevægelse skal her ikke forstås som en lineær progression, hvor vi i dag står på en akkumuleret viden, der er bedre, mere rigtig og mere objektiv end den i går. Det ville være historieløst at tænke sådan (Martin & McLellan, 2013). Om den tidlige udvikling inden for psykologien skriver Klaus Nielsen & Lene Tanggaard (2021) også i deres grundbog om pædagogisk psykologi:

“Det er vigtigt at forstå, at ændringerne af det moderne samfund og den pædagogiske psykologi ikke skal forstås som tidsmæssige snit, hvor det, der foregår i den ene tidsperiode, ikke også genfindes i den næste. Når en ny tilgangsvinkel træder frem, betyder det ikke, at de gamle teorier forlades fra den ene dag til den anden, men snarere at de pædagogiske forskere begynder at arbejde på nye måder.” (Tanggaard & Nielsen, 2021, p. 22).

Dette er med til at underbygge, at historie ikke er lineær og akkumulativ på den måde, at udviklingen går i én og progressiv retning. Selvom nye teorier og måder at tænke på udvikles, betyder det ikke, at tidligere nødvendigvis forsvinder. Nye ting glider i forgrunden og andre dermed også i baggrunden. Her kan den kritisk historiske tilgang hjælpe med at kaste lys på, at alting ikke altid har været, som det er nu, pege på det, der er gledet i baggrunden og det, der har hængt ved, som måske er blevet til selvfølgeligheder. Det giver en mulighed for at stille skarpt på og stille spørgsmål til særlige praksisser og deres udvikling, for bedre at forstå aktuelle problemstillinger som situationer.

3.2 Baggrund

Den aktuelle problemstilling dette speciale beskæftiger sig med er, som nævnt i afsnit 2.0, det pædagogisk-psykologiske ønske om at skabe forandring i praksis. Dette undersøges med udgangspunkt i PPR, hvor psykologernes arbejdsopgaver, rolle og hvordan den psykologiske viden skal sættes i anvendelse, som beskrevet i indledningen, har været heftigt debatteret. For at situere dette spørgsmål om anvendelsen af psykologi i den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og PPR-praksis, vil jeg i dette afsnit kort introducere til PPR's og den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins historie. Først til PPR, så den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, og derefter til nyere PPR-forskning og den litteratur, den støtter sig op ad. Her vil være fokus på at skrive nogle af grundtankerne, og hvad der kendetegner diskussionen om den pædagogisk-psykologiske faglighed i PPR, frem. Der er ikke tale om et udtømmende indblik, men et udsnit, der også er med til at placere min forståelse af debatten om PPR.

3.2.1 PPR's historie kort fortalt – En skolepsykologisk service

“Hvis der ikke var nogle daginstitutioner og skoler, så var der ikke noget PPR, og det må vi ikke glemme” (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 229). Sådan udtaler en fagkoordinator og tidligere PPR-psykolog sig i et interview, der vedrører PPR's selvforståelse og ændrede opgaver midt i kølvandet på Inklusionsloven (2012) og Folkeskolereformen (2014). PPR's relation til skolen er essentiel og må ikke glemmes, og historien om PPR er også en historie om et moderne uddannelsessystem. Det primære bidrag til en samlet historisk fortælling om PPR er at finde i Køppe (1983) *Psykologiens udvikling og formidling i Danmark i perioden 1850-1980*, som ofte trækkes på i PPR-forskning. Herudover har flere forskere herunder Gjerløf et al. (2014), Bendixen (2009), Szulevicz & Tanggaard (2015) samt Kirkegaard Jensen & Szulevicz (2024) – som jeg her lægger min fortælling tæt op ad – udlagt feltets historie i relation til forskellige problemstillinger i skolen og PPR. Afsnittet her vil derfor tage udgangspunkt i disse udlægninger.

3.2.1.1 Det psykometriske udgangspunkt

Historien startes med en spirende og stigende interesse for skolens udvikling og psykologiens potentiale for at bidrage til denne udvikling blandt lærere og akademikere,

der i 1914 organiserer sig i *Foreningen for eksperimentel pædagogik*. Denne forening har til formål at ”iværksætte selvstændige undersøgelser af skolebørn” (Køppe, 1983, s. 115; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024). Foreningen var af den forståelse at menneskers forskelligheder kunne og burde måles; “(...) det er netop den eksperimentelle pædagogiks hensigt at kvantificere denne forskellighed” (Køppe, 1983, s. 116). Denne forståelse og en stigende interesse i intelligensbegrebet nationalt og internationalt flyttes med oprettelsen af *Udvalget for skole-psykologiske Undersøgelser* i 1924 helt ind i den danske skole. Her skulle et arbejde med diverse mål for intelligens med udgangspunkt i skolens discipliner, læsning, skrivning og regning (Køppe, 1983), samt den standardiserede Binet-Simon intelligensprøve, være med til at afgrænse et normalområde for børns udvikling og hjælpe med at sortere dem fra, der faldt udenfor. Dette kulminerer med oprettelsen af det første skolepsykologiske kontor i 1934, der beskrives som forløberen til PPR. Herefter følger en række begivenheder relateret til testning og sortering af børn til forskellige tilbud. Med Folkeskoleloven fra 1937 opfordres kommuner, med mulighed for det, til at tilbyde særundervisning (Gjerløf, et al., 2014). I 1949 bliver en skolepsykologisk undersøgelse obligatorisk i forbindelse med indstilling af børn til særundervisning, og i 1955 anviser Undervisningsministeriet, at skolepsykologerne skal foretage en intelligensmåling af alle børn, der henvises til undersøgelse (Bendixen, 2009). Med Folkeskoleloven fra 1958 bliver det lovpligtigt at tilbyde særundervisning (nu specialundervisning). Med psykologernes testning og sortering af børn i forskellige undervisningstilbud følger en opgave i at formulere principper for hvilke indsatser, der er gavnlige for elevens videre skoleforløb, samt at videreformidle principperne (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024).

Netop denne definition af normalen og testning af børn med henblik på at sortere “(...) de ”sociale tabere”, både fordi de sinker undervisningen og dermed spolerer effektiviteten, men også fordi problemerne kræver særlige behandlingsformer.” (Køppe, 1983, s. 117), kendetegner skolepsykologiens første periode og helt frem til 1960’erne (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024, p. 136). Opgaven knyttes både til en faglig interesse, men også et ideal om at bidrage til et samfund, hvor bl.a. et stigende krav om en specialiseret arbejdsstyrke krævede et mere effektivt uddannelsessystem (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024).

3.2.1.2 Systemisk udfordring

Det psykometriske udgangspunkt for skolepsykologien udfordres af forskellige nye teoretiske retninger og metoder op gennem tiden. Men ligesom Tanggaard & Nielsen (2021) skriver det, så er det ikke ensbetydende med, at de gamle teorier forsvinder. I 1960'erne udfordrer den humanistiske psykologi og Piagets udviklingspsykologi, med fokus på behov motivation og potentialer, Binet-testen, der er mere statisk og orienteret mod begrænsninger. Der bliver med disse forståelser et større fokus på pædagogik i praksis. I 1971 lægges PPR ind under Folkeskoleloven og bliver dermed officielt en del af skolen som institution (Szulevicz & Tanggaard, 2015). I 1974 betyder en dansk oversættelse af The Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), der passede bedre til tidens mere pædagogiske orientering, at testning og psykologiske undersøgelser af børn fortsat er en dominerende skolepsykologisk opgave. (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024). Samtidig bevæger skolen sig imod en mere moderne forståelse af, at alle børn skal have den samme skolegang (Gjerløff, 2019). Børnegruppen er derfor også større og mere divers end tidligere, hvorfor flere børn også kommer i kontakt med den skolepsykologiske service.

I løbet af 1970'erne og 1980'erne vinder systemisk teori frem og skaber en opmærksomhed på systemiske interventioner i familien i stedet for testning af og intervention overfor det enkelte barn. I forlængelse af dette og andre internationale teoretiske strømninger i perioden, bliver PPR-kontorerne mere opmærksomme på at nedskalere brugen af individualiserende tests, for ikke at overse det relationelle og kontekstuelles betydning for børns udfordringer. Sammenholdt med de teoretiske strømninger og at PPR på baggrund af den store diverse børnegruppe foretager enormt mange henvisninger til specialundervisning, vender man sig fra politisk hold mod en mere konsultativ tilgang til PPR. Psykologen skal ikke længere diktere men facilitere forløbet omkring barnet. Samtidig med dette udbygges tværfagligheden i PPR med ansættelsen af talehørekonsulenter, ledende PPR-psykologer og kliniske psykologer. Med ansættelsen af de kliniske psykologer følger også en begrænset mængde behandling af børn og familier (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

3.2.1.3 Konsultativ praksis og tobensstrategien

Konsultativ praksis bliver herefter og op i gennem 2000'erne og 2010'erne den primære tilgang til arbejdet i PPR, hvor PPR-psykologen agerer faciliterende konsulent. Her er Inklusionsloven fra 2012 også med til at sætte skub i PPR's arbejde med at understøtte skolen i at skabe inkluderende og rummelige miljøer, i stedet for at henvise enkeltelever til specialundervisning. På trods af politisk og teoretisk opbakning til at lade det kontekstuelle træde i forgrunden, fortsætter det psykometriske udgangspunkt med at presse sig på (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Farell, 2009; Nielsen, 2003). Dette efterlader PPR med to vidt forskellige tilgange til børn og unges udfordringer, hvilket er blevet døbt *tobensstrategien* (Nielsen, 2003; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024). Det bliver op til den enkelte psykolog at vælge om indsatsen omkring et barns udfordringer skal være rettet mod barnet eller barnets kontekst (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024). Selvom de to tilgange har et vidt forskelligt grundlag sameksisterer de i langt de fleste kommuner (Szulevicz & Tanggaard, 2015). I nogle kommuner deles indsatserne i dag op i tre; forebyggende, foregribende og indgribende (Szulevicz & Tanggaard, 2015; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024) hvor særligt de indgribende indsatser har fået opmærksomhed de seneste år⁴. Begge 'ben' i tobensstrategien har mødt kritik. Det psykometriske for at negligere konteksten og fokusere på det individuelle barn, og det konsultative for at negligere det individuelle barn og fokusere på konteksten.

3.2.1.4 At slå igennem i og være tæt på praksis

Forskellige modeller for det konsultative er blevet debatteret løbende de sidste 15 år, og en mere kontekstsensitiv, forebyggende og inkluderende betjening af skolerne de sidste 30 år (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024; Conoley & Gutkin, 1995; Conoley, Powers & Gutkin; 2020).

Her når vi frem til et af de nedslag i debatten om PPR, som jeg i dette speciale er særligt inspireret af – at de teoretiske udviklinger og intentioners gennem-

⁴ Dette vil jeg komme nærmere ind på senere i analysen af Børne- og Undervisningsministeriets anbefalinger vedrørende lettere behandling og de tilhørende eksterne analyser.

slag udebliver i betjeningen af skolerne (jf. afsnit 1.1). Dette er på trods af, hvad Kirkegaard Jensen & Szulevicz (2024) beskriver som en udbredt konsensus, på tværs af PPR-forskning, -praksis og politik, om at “(...) inklusion, forebyggelse og kontekstsensitivitet bør være faglige pejlemærker.” (p. 140). Men intelligenstesten har været svær at slippe. Dette er samtidig med, at flere børn mistrives og diagnosticeres end tidligere (Deloitte et al., 2020; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024), og der opleves et øget pres på skoler, dagtilbud og familierne, samt en øget efterspørgsel efter PPR-psykologernes og psykiatriens ressourcer (EVA, 2023). Det er midt i alt dette, de 1000 psykologer (Mølgaard & Jensen, 2022) går i den offentlige debat med et ønske om forandring. En forandring, der læner sig op ad de seneste mange års diskussioner, der gerne vil give mere tid til det forebyggende, relationelle og kontekstuelle arbejde. Både det teoretiske, politiske og ønsker fra pædagoger og lærere er med til at skubbe til en bevægelse i PPR mod et fokus på *praksisnærhed*. Her ønsker man et mere fysisk tilstedeværende PPR, der er tættere på den skolepraksis, hvor udfordringerne for og med børn og unge udspiller sig (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024; Borring, 2023). Jeg vil ikke gå ind i en udtømmende uddybning af debatten om det praksisnære. Men der sættes aktuelt med denne debat spørgsmålstejn ved PPR’s bidrag og muligheder for reelt at forstå skolepraksis, lærernes, pædagogernes og børnenes udfordringer heri. Samtidig kører der, fra Børne- og Undervisningsministeriet et projekt om individorienteret lettere behandling, som et greb overfor den stigende mistrivsel og et pres på psykiatrien, hvor testning også spiller en stor rolle (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020; Deloitte et al., 2020; EVA, 2023). På trods af udfordringer fra forskellige teoretiske retninger og metoder, forbliver psykometriske tests en del af værktøjskassen i PPR.

3.2.1.5 En dialektisk fortælling

Når PPR’s historie fortælles her, i dette udvalg af kilder, er det en dialektisk historie med en forståelse af PPR som situeret i et samfund med normative forventninger til børn og voksne, som skolen skal uddanne dem til (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024; Gilliam & Gulløv, 2012). Derudover forklares forandringerne i PPR’s tilgang til denne opgave som drevet af fremkomsten af nye teorier og metoder i den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin både nationalt og internationalt. Det er også en fortælling

om et PPR, der vokser ud af en psykologisk disciplin og træder ind i et politisk masseuddannelsesprojekt, med en servicerende (Szulevicz & Tanggaard, 2015; Sheridan & Gutkin, 2000) og normativ (Szulevicz, 2019) rolle heri. Samtidig er PPR en praksis i konstant udvikling, der ikke opererer efter strenge metodologiske overbevisninger, men har et eklektisk teoretisk grundlag for sine metoder – dog med historisk tendens til og vane for at bruge intelligenstest. Den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin i praksis er både med til at forandre PPR-praksis og samtidig er de nye opgaver, der opstår med udviklingen af skole og samfund med til at kalde på en bestemt betjening, som er med til at forme denne faglighed i praksis. Det er også en fortælling om de metoder, der får særlig betydning for den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis (Danziger, 1990).

3.2.2 Den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins grundtanker og -diskussioner

Det aktuelle PPR står, som nævnt i begyndelsen af fortællingen om PPR's historie, på en psykologisk interesse for skolen og børns udvikling. Denne psykologiske interesse for skolen er også der, hvor den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins historie begynder (Berliner, 2006; Charles, 1987). Jeg flytter i dette afsnit fokus fra den pædagogisk-psykologiske profession i PPR til fagdisciplinen, der er med til at danne teoretisk grundlag for professionen.

Klaus Nielsen og Lene Tanggaard (2021) har i en dansk kontekst beskrevet den pædagogiske psykologis historie og indhold gennem dens primære teoretikere og den parallelle samfundsudvikling inddelt i perioderne *det tidligt moderne*, *det højmoderne* og *det senmoderne* (Tanggaard & Nielsen, 2021, p. 21), med fokus på det, der knytter de teoretiske udviklinger indenfor perioderne sammen. Yderligere opdeles den pædagogiske psykologi i to felter – et der er bredt optaget af menneskelige læringsprocesser, og et der er optaget af den pædagogiske psykologis rolle med at rådgive og vurdere børn i en skolekontekst. (Tanggaard & Nielsen, 2021, p. 15). Det er i forbindelse med dette speciales problemstilling, vedrørende den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins udfordringer med at skabe forandring for børn og unge i en skolekontekst, særligt feltet eller praksissen omkring den pædagogiske psykologis rolle ind i skolen, jeg er optaget af. Denne historie er særligt blevet genfortalt i den ameri-

kanske (Charles, 1987; Berliner, 2006), australske (Wright & Buchanan, 2020) og britiske (Leadbetter & Arnold, 2013) *educational psychology*, og det er denne genfortælling, jeg vil trække på her. Der er mange overlap i valg af teoretikere og nedslag i historien, men jeg vil ikke lave en historisk gennemgang af fagdisciplinen her. Jeg vil i stedet præsentere, hvordan de historiske analyser beskriver den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins grundtanker. Dette er med særligt udgangspunkt i David Berliners (2006) kapitel *Searching for Essence throughout a Century of Influence* i *Handbook of Educational Psychology*. Her leder Berliner i historien efter stabile holdepunkter i en tid hvor forandring i samfundet og videnskaberne eskalerer (Berliner, 2006, p. 3). Og ligesom Conoley & Gutkin (1995) og Conoley, Powers & Gutkin (2020) efter svar på, hvorfor den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin på trods af sin indflydelse har svært ved at skabe forandring praksis (Berliner, 2006, p. 6).

Den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins historie præsenteres i Berliners kapitel gennem en række prominente navne og deres teoretiske bidrag til den pædagogiske psykologi samt deres tilknytning til større amerikanske uddannelsesinstitutioner. Fagdisciplinen har ikke ét officielt navn i sin begyndelse, og det har derfor krævet en del kreativitet fra historieinteresserede som Berliner, på bagkant, at skulle finde frem til, hvor og hvornår forskellige universiteter og skoler begyndte at undervise og forske psykologisk i uddannelse (Berliner, 2006; Charles, 1987). Navngivning underordnet præsenteres denne undervisning og forskning med udgangspunkt i fælles interesser for undervisning, individuelle forskelle, problemløsning, vurdering, transfer af viden og børns udvikling. Selvom den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin ikke opfinder interessen for undervisning, begynder der langsomt at samle sig en videnskabelig interesse omkring undervisning i slutningen af 1800-tallet (Berliner, 2006, p. 7). Med det ene ben solidt plantet i undervisning og formidling af viden, står den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin med det andet ben i psykologien. Psykologien er på dette tidspunkt ved at etablere sig som videnskab på baggrund af naturvidenskabelige idealer om målbarhed, årsagsforklaringer og videnskabelige eksperimenter (Brinkmann, 2008). Forskningen i undervisning er derfor også i begyndelsen stærkt inspireret af eksperimentel psykologien objektive tilgang til psyken (Berliner, 2006), og denne mere kvantitative tilgang og ønsket om at måle psyken i relation til læring og uddannelse, følger den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin op gennem historien. Men li-

gesom det gør sig gældende for PPR's historie, udfordres de mere kvantitative og individorienterede synspunkter også løbende. Her nævnes forskellige teoretiske retninger som funktionalisme ved William James og pragmatisme ved John Dewey (Berliner, 2006; Charles, 1987, Wright & Buchanan, 2020; Tanggaard & Nielsen, 2021), der allerede tidligt i den pædagogisk-psykologiske fagligheds historie er med til at rette opmærksomheden mod individets omgivelser og samspillet med disse som en vigtig nøgle til at forstå psykologiske processer og læring. Om John Dewey – ophavsmanden til pragmatisme – skriver Berliner også: "It is also likely that Dewey would have been strongly against the contemporary standardized achievement tests that are based on the assumption of a common set of standards for all students to master." (Berliner, 2006, p. 14). Denne gripen tilbage til fagdisciplinens spirende start for at udtrykke moderne diskussioner vedrørende testning af børn og unge, fortæller noget om de diskussioner den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin har med den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis, som beskrevet i afsnittet om PPR's historie, i dag. Diskussionen om individ overfor kontekst, om kvantitativ overfor kvalitativ er en grunddiskussion, der er en del af både fagdisciplinens historie og nutid. Men udover at definere denne grunddiskussion, der kan betegnes som en diskussion om epistemologi, kommer Berliner også med et bud på hvad essensen af fagdisciplinen er. Essensen på tværs af tid er i følge Berliner (2006) ikke kendetegnet ved feltets metoder, men derimod af det fælles "objekt" for undersøgelse, der er undervisning, læring og de psykologiske problemstillinger, der opstår i denne forbindelse (Berliner, 2006, p. 21f). Selvom Berliner ikke peger på bestemte metoder som afgørende for hvad, der kan karakteriseres som en del af den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, så peger han alligevel på en tilbøjelighed til et mere kontekstsensitivt og situeret blik indenfor den moderne pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, hvilket dette speciale også skriver sig ind i. Dette efterlader på en og samme tid en metodefrihed, men også en metodologisk præference i retning af det situerede.

Berliner stiller sig mere eller mindre eksplicit på den kontekst- og praksisorienterede side af diskussionen, når han om læring og undervisning skriver: "The teaching and learning that we study almost always takes place inside the intersection of *teachers* $\times$ *students* $\times$ *task* $\times$ *setting*." (Berliner, 2006, p. 6). Dette krydsfelt er med til at beskrive, hvordan problemstillingerne, den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin beskæftiger sig med, er situerede og rækker langt ud over, hvad man på en gang

kan undersøge og formidle. Disse fænomener og deres sammenhæng reduceres i forbindelse med analysen af dem. Når dele pilles ud af helheden til analyse og granskning, risikerer den viden, der udvikles på denne baggrund, at komme for lang væk fra "(...) the real world of practice." (Berliner, 2006, p. 6). På en måde kan dette også forstås som et forhold mellem teori og praksis, hvor udviklingen af teori forstås som noget, der udvikles adskilt fra den praksis, det skal anvendes på.

Netop denne udfordring peger Berliner på, som en del af den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins udfordringer med at skabe forandring i praksis. På denne baggrund foreslås det, at den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin oftere bør rette sine undersøgelser mod sin egen rolle, for at forstå mismatchet mellem teori og praksis. Berliner skriver, at den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin må holde op med at forstå sig selv som *mellemmanden* (eng.: middle-man), der overleverer psykologiske viden om og til en kontekst:

"It is the difference between having a hammer and seeing the world in terms of nails that we might put in, versus understanding the goals of the architect, the function the structure is to serve, and the behavior of the people who will inhabit the structure." (Berliner, 2006, p. 23).

Med andre ord bør der rettes en opmærksomhed mod formålet med de strukturer og institutioner, der danner rammen for uddannelse og forskning heri. Der må stilles spørgsmål til *hvorfor* udfordringer opstår i disse strukturer og med hvilket formål de skal løses, fremfor umiddelbart at spørge med hvilken viden, og *hvordan* de skal løses. Den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin handler ikke kun om at skabe en videnskabelig baggrund for at effektivisere læring og undervisning eller levere en service til skolen, men om at stille sig kritisk overfor denne forventning.

3.2.3 Nedslag i PPR-forskning og et blik på de strukturelle udfordringer for den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis

I de ovenstående afsnit har jeg præsenteret et historisk blik ind i både PPR og den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, der er med til at informere og definere den teoretiske tilgang i PPR. I den forbindelse har jeg allerede trukket på PPR-forskning og

de debatter den forskning er den af. PPR og den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, som PPR-forskning er en del af, har historisk set gennemgået en udvikling fra primært at have fokus på individet til teoretisk at forstå børn og deres udfordringer som en del af en kontekst. På trods af denne udvikling fylder testning stadig meget (Berliner, 2006; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024), og der er en udbredt forståelse af, at den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin på trods af sin indflydelse på praksis ikke formår at skabe forandring (Conoley, Power & Gutkin, 2020; Berliner, 2006) eller gøre sin viden anvendelig (Szulevicz & Tanggaard). Her foreslår Berliner (2006), som beskrevet i ovenstående afsnit, at den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin skal holde op med at forstå sig selv som en *mellemmand*, der overleverer viden og i stedet stille spørgsmål ved de strukturer og institutionelle arrangementer børn, voksne og fagdisciplinen er en del af. Jeg vil derfor i dette afsnit præsentere tre nedslag i PPR-forskning, der forholder sig til hvordan strukturer, har indflydelse på PPR, den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, samt faglighed i praksis. Det første nedslag er Szulevicz (2019) *PPR og de normative forudsætninger*, det andet Hamre (2016) *Når diagnosen dikterer pædagogikken* og det tredje Røn Larsen & Jørgensen (2018) *Retlige og institutionelle betingelser for det tværfaglige samarbejde om inklusion i skolen*. Alle tre tekster er relativt nye i historisk tid og forholder sig til inklusionsloven som særligt udslagsgivende for PPR's arbejde. De er taget med for at give et indblik i, hvordan et fokus på strukturelle betingelser fylder meget i den moderne PPR-forskning, og for at situere problemstillingen, omkring hvordan den pædagogisk-psykologiske praksis kan forstås, tættere på vores egen tid. Det vil ikke være fuldstændige redegørelser for de givne artikler og kapitler, men et billede på, hvordan PPR-forskning stiller spørgsmål til de strukturer som forskning og PPR-praksis er indlejret i. Herudover vil jeg se på, hvad der kendetegner denne forsknings måde at stille spørgsmål til praksis på.

3.2.3.1 PPR og de normative forudsætninger

Thomas Szulevicz (2019) sætter i sin artikel, *PPR og de normative forudsætninger*, spørgsmålstegn ved, hvad det vil sige at arbejde pædagogisk-psykologisk. Det præsenteres, hvordan nye krav til PPR i form af inklusionsloven (2012), medfører analyser af PPR's arbejde og anbefalinger om, at PPR skal arbejde mere praksisnært samt have viden om pædagogik og didaktik. Dette er ifølge Szulevicz (2019) hverken fremmede

eller urimelige krav til det pædagogisk-psykologiske arbejde. “Dog er der sjældent fokus på, at der samtidig gemmer sig en normativ og værdiladet betydning bag (...)” (Szulevicz, 2019, p. 116). PPR’s arbejde udlægges i artiklen som dobbelt. På den ene side skal der leveres bestemte ydelser bestemt af bl.a. Folkeskoleloven og den kommunale forvaltning. På den anden side står den enkelte PPR-psykolog med et teoretisk og fagligt grundlag, som vedkommende gerne vil handle i overensstemmelse med. Men hverken lovgivere eller PPR-psykologer handler objektivt. Det er alt sammen knyttet til i en uddannelsessammenhæng at “(...) bringe et barn eller en voksen et andet sted hen.” (Szulevicz, 2019, p. 116). Arbejdet i PPR er altså også styret af, hvad det generelle samfund finder ønskværdigt og ikke kun af faglige perspektiver. På denne baggrund stiller Szulevicz (2019) spørgsmål ved hvad PPR’s rolle er. Er PPR en serviceerende instans, der skal understøtte skolernes arbejde uden at stille spørgsmål til “(...) en (snæver) læringsdagsorden (...)” (Szulevicz, 2019, p. 117), eller skal PPR forholde sig kritisk til skolernes praksis? Szulevicz (2019) svarer, at PPR nok skal være begge dele, men understreger ligesom (Berliner, 2006), at det er vigtigt for den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og faglighed i praksis at stille sig kritisk overfor sin egen rolle, strukturer og omverdenens krav. For at uddybe disse krav trækker Szulevicz (2019) på Sugarman (2015) samtidsanalyse af det neoliberale samfunds individualisering og kvantificerings psykologiske konsekvenser, samt psykologernes manglende ideologiske bevidsthed og refleksioner over disse konsekvenser (Szulevicz, 2019, p. 123). PPR og PPR-forskning forstås altså som normative praksisser indlejret i både faglighed og ideologi, der, hvis ikke det italesættes, risikerer at hensætte PPR-psykologerne til at reproducere skolen og politiske tiltag omkring skolen, som den/de er. I så fald bliver PPR-psykologernes opgave at spørge *hvordan* opgaven med fx inklusion kan understøttes og ikke *hvorfor* inklusion er et ideal (Szulevicz, 2019, p. 123).

Artiklen er et eksempel på, hvordan PPR-forskning kan rette blikket mod sin egen faglighed med spørgsmålet om, hvad det vil sige at arbejde pædagogisk-psykologisk. Den er også et eksempel på, hvordan blikket kan rettes mod de strukturelle og normative betingelser for arbejdet i PPR. Samtidig er den også et eksempel på, hvordan det at skabe opmærksomhed omkring at forholde sig kritisk til praksis, og hvad der opfattes som værdifuldt, efterspørges fra flere kanter (Szulevicz, 2019; Sugarman, 2015; Berliner, 2006), men stadig har svært ved at slå igennem i PPR-praksis.

3.2.3.2 Når diagnosen dikterer pædagogikken

Hamre (2016) beskriver i sit kapitel, baseret på interviews med ledere og psykologer i PPR, i bogen *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* hvilke dilemmaer, der opstår, når forståelsen af børn og unges vanskeligheder produceres i et samarbejde mellem psykiatrien og PPR. Kapitlet situeres i en tid efter inklusionsloven, hvor PPR, i modsætning til psykiatrien, er direkte forpligtet på at understøtte inklusionen i folkeskolen. Her har det vist sig svært for mange PPR-psykologer at stoppe med at henvise til specialtilbud (Szulevicz, 2013 if.: Hamre, 2016, p. 142), hvilket Hamre (2016) forklarer har rod i en fejlfindingskultur og en stor mængde henvisninger til specialundervisning op gennem 00'erne, på trods af politisk forpligtelse på den inkluderende dagsorden allerede her. Med Inklusionsloven i 2012 ændres denne praksis, og flere børn med udfordringer, der tidligere blev henvist til specialundervisnings, skal inkluderes på almenområdet. Dette har potentialer for at skabe et mere kontekstorienteret PPR, men udover PPR's historie og vane med at teste børn, beskrives strukturelle betingelser og magthierarkier som en barriere for forløsningen af det kontekstorienterede perspektiv (Hamre, 2016, p. 146). I forbindelse med lovændringen er systemet blevet skruet sådan sammen, at en psykiatrisk diagnose udløser økonomiske ressourcer, hvilket er et stort aktiv for skoler i inklusionsarbejdet. Den psykiatriske viden tillægges altså en særlig værdi - bogstaveligt talt. PPR's samarbejde intensiveres på denne baggrund med psykiatrien og det pædagogiske arbejde i konteksterne nedskaleres i forhold til psykiatriske forståelser af børne og unge. PPR's arbejde forstås både som betinget af lovgivning og økonomiske incitamenter. Herudover beskriver Hamre (2016), hvordan psykologernes pædagogisk-psykologiske teorier i samarbejdet med psykiatrien er mindre værd videnskabeligt, og at psykiatrien befinder sig højere oppe i professionshierarkiet. Her opleves samarbejdet med psykiatrien af psykologerne ikke som et reelt samarbejde, men snarere en overlevering af den psykiatriske forståelse af barnet, som psykologen skal videreformidle forståelsen af til læreren, og herefter hjælpe læreren med at inkludere barnet i praksis. Den psykiatriske viden beskrives som værende det objektive blik i analysen af barnets udfordringer og psykiatrien som havende definitionsmagten. Hamre (2016) reflekterer selv over, at det er psykologernes blik på samarbejdet med psykiatrien, der ligger til grund for denne analyse, og at der også er interne

strukturer og vaner hos PPR-psykologerne, der er med til at opretholde individorienteringen og fejlfindingskulturen (Hamre, 2016, p. 156f). Denne forståelse er med til at tegne et billede af en type af viden, der tillægges stor magt generelt, og hér specifikt i PPR. Hamre (2016) anlægger både et strukturelt og historisk blik på problemstillingen vedrørende PPR's samarbejde med psykiatrien.

3.2.3.3 Retlige og institutionelle betingelser for det tværfaglige samarbejde om inklusion i skolen

Maja Røn Larsen & Stine Jørgensen (2018) beskriver i deres kapitel *Retlige og institutionelle betingelser for det tværfaglige samarbejde om inklusion i skolen* i bogen *Konflikter om børns skoleliv*, hvordan retlige betingelser (lovgivning) er med til at forme PPR-praksis. Røn Larsen & Jørgensen (2018) skriver: "Når børn kommer i vanskeligheder, indtræder jura imidlertid som betydningsfulde strukturelle betingelser, der skal sikre en retligt velfunderet løsning af børnenes problemer" (Røn Larsen & Jørgensen, 2018, p. 256). Røn Larsen & Jørgensen anlægger et social praksisteoretisk blik på lovgivnings betydning for praksis, hvorfor lovgivning, handling og praksis forstås som gensidigt konstituerende. Lovgivning skal ikke forstås alene som en diktende ramme for praksis. Lovgivning er ofte ikke entydig, og betydningen af lovgivningen formes af handlinger i de praksisser, hvor den møder samspillet med hverdagslivet. Menneskers håndtering af loven kalder Røn Larsen & Jørgensen (2018) for *politiske hverdagslivsprocesser* (p. 264). Ligesom hos Hamre (2016) rettes der også et fokus på, hvordan lovgivning omkring institutionelle arrangementer, kan være med til at sætte individet i fokus. Røn Larsen & Jørgensen (2018) beskriver, at lovgivning "uintenderet" (p. 280) kan være med til at individualisere børns udfordringer da det i et retligt perspektiv er individets rettigheder, der er i fokus.

3.2.4 Forståelsen af metode og faglig udfoldelse i praksis

De tre nedslag i PPR-forskning stiller skarpt på forskellige strukturelle betingelser omkring arbejdet i PPR forskelligt. Szulevicz (2019) på ideologier og normativitet, der ofte glider i baggrunden. Hamre (2016) på at nogle typer af viden er mere værd end andre. Røn Larsen & Jørgensen (2018) på lovgivning og handling i praksis som gensidigt konstituerende. På tværs af disse forskelle, har de det til fælles, at de beskæftiger

sig med *hvordan* Inklusionsopgaven har givet PPR nye arbejdsopgaver, som PPR-psykologerne skal være med til at svare på, hvordan skal løses.

Jeg vil også bringe opmærksomheden på, hvad metode er (afsnit 3.1.1) med ind i dette afsnit, for at hjælpe med at illustrere, hvad forståelsen af de strukturelle betingelser og institutionelle arrangementer gør ved muligheden for udfoldelse af den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis. Når de tre tekster kredser om ikke bare hvad Inklusionsloven er, men *hvordan* PPR skal og kan være med til at løfte opgaven, er det et spørgsmål, der drejer sig om metode. Metode er her forstået bredt som mere end konkrete metodiske værktøjer, men et udtryk for de teorier, vaner og handlemuligheder i den sociale praksis, de er en del af (Danziger, 1990). De ovenstående artikler, og for den sags skyld historiske indblik, præsenterer et *situeret* blik (jf. afsnit 3.0; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024; Lave & Packer, 2008) på metoder. De er et argument for, at metoder er og bør være mere end et værktøj og en fremgangsmåde (jf. afsnit 3.1.1; Martin & McLellan, 2013; Danziger, 1990), for disse fremgangsmåder er viklet ind i lovgivning samt faglige og normative idealer om børn, unge og voksne, der for ofte glider i baggrunden. Artiklerne og det historiske blik er et argument for at diskutere vores samfunds tilbøjelighed til at forstå god viden som objektiv, målbar og afkoblet fra praksis og historie (Martin & McLellan, 2013). Denne tilbøjelighed beskrives som et konstant parallelt spor til de mere situerede teoretiske udviklinger, der godt nok får indflydelse på, men må eksistere ved siden af de individorienterede tests og diagnostiske forståelser, de teoretiske udviklinger kritiserer. Der tegnes et billede af en PPR-praksis der står midt mellem et på den ene side omkringliggende samfund, der kalder på målbare resultater og en medicinsk forståelse af børn og unges udfordringer og en på den anden side pædagogisk-psykologisk fagdisciplin, der kalder på en mere situeret forståelse af børn og unges udfordringer. Dette efterlader på den ene side den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis med en bred værktøjskasse af mulige interventioner, undersøgelsesdesign og forståelser af børns udfordringer. På den anden side tegner der sig et billede af en faglighed i teoretisk og metodisk konflikt med sig selv.

3.2.4.1 Hvor kommer viden om PPR fra?

Udfordringerne med at få det mere kontekstorienterede perspektiv igennem i praksis præsenteres igennem den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin både som et vanskeligt forhold mellem teori og praksis samt videnskabsteoretiske evidenshierakier, men også et magtforhold, der er konstitueret af politik og lovgivning. I ovenstående afsnit udlægges PPR-forskning på mange måder som viden, der er skabt om og med PPR på uddannelses- og forskningsinstitutioner som universiteterne og professionshøjskolerne. Men det er ikke kun forskere ansat på universiteterne og professionshøjskolerne, der er med til at producere viden om PPR. De seneste år har fx Regeringen og Børne- og Undervisningsministeriet sat penge af til og hyret parter som konsulent- og analysefirmaet Deloitte, Danmarks Evalueringsinstitut EVA og Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd VIVE ind, til at skabe viden, der kan guide politiske beslutninger omkring PPR. Denne viden er meget konkret med til at forme PPR, da denne viden står i tæt relation til vejledninger, anbefalinger og ikke mindst lovgivning på området. Jeg er derfor optaget af at forstå denne viden, og hvilke rammer Børne- og Undervisningsministeriet er med til at producere i PPR.

4.0 Analyse af publikationer fra Børne- og Undervisningsministeriet

Med henblik på at forstå hvilke muligheder den pædagogisk-psykologiske faglighed har for at udfolde sig i praksis, vil jeg her analysere fem publikationer fra Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside, for at forstå hvordan rammerne og lovgivningen fra politisk side er med til at forme og definere opgaverne i og formålet med PPR, og dermed denne mulighed. Jeg har valgt at beskæftige mig med de publikationer, der ligger tilgængeligt på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside, da det som en del af Regeringen er med til at fremsætte lovgivning på området, der i høj grad kan siges at være konstituerende for praksis (Røn Larsen & Jørgensen, 2018). Publikationerne består ikke kun af lovgivning, men også af vejledninger, anbefalinger og ønsker til PPR-praksis, der i kraft af at være udsendt af regeringen vejer tungt i debatten om PPR. Analysen vil tage udgangspunkt i den kritisk historiske tilgang jf. Martin & McLellan (2013). Lovgivning kan virke som en determinerende, objektiv og ahistorisk størrelse (Røn Larsen & Jørgensen; 2018), men behandles i tråd med specialets *social*

historiske ontologi (jf. afsnit 3. 0) som en socialt produceret praksis (Lave & Packer, 2008; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024; Røn Larsen & Jørgensen, 2018). Argumentet for, at det historiske perspektiv hér er vigtigt for at forstå hvilke vaner og selvfølgeligheder vi overser, går igen (jf. afsnit 3.1; Martin & McLellan, Danziger, 1990). Der kan mellem linjerne ligge usagte antagelser, vaner, selvfølgeligheder, der, når disse lades stå usagte, mister forbindelsen til hvor denne viden kommer fra, og hvordan den er produceret. Jeg vil derfor, i forlængelse af den kritisk historiske tilgang, være opmærksom på hvilke forandringer der opstår og udebliver over tid (Martin & McLellan, 2013; Tanggaard & Nielsen, 2021) i publikationernes forståelse af hvad det er for nogle opgaver PPR skal løse, og hvordan disse skal løses. I forbindelse med dette, vil jeg også være opmærksom på hvordan formålet med PPR, psykologernes rolle og den teoretiske forankring i publikationerne. Herudover, vil jeg se på, om bestemte teoretiske grundlag og metoder i psykologernes arbejde træder særligt frem, idet det er relevant for at forstå hvilken type af faglighed, der kaldes på i PPR (Danziger, 1990).

4.1 Disposition

De 5 udvalgte publikationer må ses som udvalgte og konstituerende nedslag i debatten om psykologernes faglighed i PPR. De er udvalgt først og fremmest på baggrund af, at de beskæftiger sig med en del af dette speciales problemstilling – spørgsmålet om PPR's funktion og hvilken rolle psykologerne spiller herind i. Den første publikation, jeg beskæftiger mig med, er fra år 2000. Det er den første publikation, der ligger tilgængelig på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside og den tidligste vejledning, der beskæftiger sig konkret med PPR's formål og arbejdsopgaver på et landsdækkende plan. I min litteratursøgning har jeg ikke fundet tidligere publikationer på andet end kommunalt niveau. Dette kan være et peg om, at den politiske debat vedrørende PPR's formål først begynder at ulme her. Jeg skriver ulme, da den næste publikation fra Børne- og Undervisningsministeriet først er fra år 2020 og falder på bagkant af store omvæltninger i folkeskolen i forbindelse med bl.a. Inklusionsloven i 2012 og Folkeskolereformen fra 2014. Der går altså 20 år, hvor der ikke udgives anvisninger fra Børne- og Undervisningsministeriet konkret med PPR som hovedfokus. Herefter følger endnu en publikation i 2020 og derefter i 2021, 2023 og 2024. Det har ikke været en kontinuerlig interesse for Børne- og Undervisningsministeriet at publicere

ind i den offentlige debat afgrænset til PPR's virke, men interessen er taget kraftigt til de sidste fem år. Hvad denne stigning i interesse kan hænge sammen med, vil jeg komme nærmere ind på senere.

Min analyse af publikationerne er, på baggrund af denne spredning af publikationerne, inddelt i 3 dele. Den første del vil være en analyse af den første publikation af Børne- og Undervisningsministeriet (dengang Undervisningsministeriet) fra år 2000. Den anden del vil være en kort gennemgang af nogle af de reformer og tiltag, der bliver lavet omkring folkeskolen, fra den første udgivelse i år 2000 til den anden i 2020. I pausen på de 20 år udrulles reformer og lovgivning, der (jf. afsnit 3.2.3; 3.2.4) har stor indflydelse på hvilke opgaver PPR skal løfte (Szulevicz, 2019; Hamre, 2016; Røn Larsen, 2018). Den tredje del vil være en samlet analyse af publikationerne i perioden fra 2020-2024, da frekvensen af publikationer pludseligt stiger på kort tid og danner grundlag for Børne- og Undervisningsministeriets aktuelle syn på PPR. Jeg vil derfor behandle det generelle syn på PPR's formål, opgaver og metoder, som Børne- og Undervisningsministeriet giver udtryk for i disse publikationer.

Da publikationerne først introduceres nu, vil dele af analysen have karakter af redegørelse. Men at skabe viden er en social praksis (Danziger, 1990, p. 4), hvorfor jeg også løbende vil være i dialog med de diskussioner om PPR, jeg har præsenteret indtil nu. Jeg vil løbende drage paralleller til diskussioner fra PPR-forskningsfeltet samt teoretiske opmærksomheder fra den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, som en del af at veksle mellem den analytiske genstand, publikationerne, og den kontekst de er situeret i.

4.1.1 Begrebsafklaring

Jeg skriver løbende om både børn/unge, elever og individer, der alle er begreber med teoretisk ballast. De forskellige begreber bruges i forlængelse af hvilke begreber, der bruges i dokumenterne. I specialet skriver jeg primært selv om børn/unge, da børn/unge og deres udfordringer her forstås som en problemstilling på tværs af de praksisser, børnene og de unge er deltagende i og bevæger sig på tværs af. Da publikationerne primært stiller skarpt på børn/unge i en uddannelseskontekst, bruges både elever og børn/unge som begreber.

4.2 Del 1: Vejledning om PPR - pædagogisk-psykologisk rådgivning fra Undervisningsministeriet (2000)

I år 2000 udgiver Undervisningsministeriet *Vejledning om PPR - pædagogisk-psykologisk rådgivning*, en 157 sider lang vejledning med det formål at skabe dialog omkring PPR. Den henvender sig til nøglepersoner på det kommunale område, der skal være med til at skabe forandringer indenfor PPR (p. 4). Vejledningen er resultatet af et større arbejde, der startede allerede i 1993, hvor undervisningsministeriet nedsatte et udvalg, med det formål at analysere udviklingen i PPR (p. 13). Man var bekymret over, at PPR's betjening af folkeskolerne var blevet meget forskelligartet i kommunerne og flere steder ikke levede op til PPR's lovbestemte opgave i Folkeskoleloven, særligt overfor "de mest sårbare børn"⁵ (p. 15). Udvalget bestod i et samarbejde mellem Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening, Danmarks Lærerforening, Socialministeriet, Dansk Psykologforening og Dansk Socialrådgiver Forening (p. 13). Det er et bredt samarbejde mellem forskellige aktører ind i de kommunale børn- og ungeområder. Over 2.000 fagfolk deltog på landsdækkende seminarer i forbindelse med udvalgsarbejdet. Dette udmøntede sig i fire rapporter, som vejledningen bygger på. Vejledningen er ét blandt flere handlingsforslag fra Undervisningsministeriet og har til formål at komme med forslag til, hvordan PPR kan tilrettelægges som en del af den samlede indsats på børn- og ungeområdet (p. 14) og tjene som hjælp for den lokale dialog om, hvordan dette gøres (p. 120).

4.2.1 PPR's formål og arbejdsopgaver

PPR er forpligtet på at være skolernes interne og kritiske rådgivning, når det kommer til undervisning og indsatsen omkring børn med særlige behov. Her forventes PPR at bidrage med faglig viden, der kan understøtte den bevægelse, der er mod, at skolen nu skal være for alle (p. 6). Undervisningsministeriet placerer spørgsmålet om PPR's nye

⁵ Kategorien "de mest sårbare børn" forstås i vejledningen fra Undervisningsministeriet som børn med svære handicap (Undervisningsministeriet, 2000, p. 15). Denne opmærksomhed på børn med svære handicap og deres ret til undervisning kan sættes i forbindelse med Salamanca-erklæringen fra 1994, hvor netop retten til undervisning for børn uanset handicap var på dagsordenen og blev vedtaget som principerklæring (Undervisningsministeriet, 1997).

rolle og formål ind i et paradigmeskifte med rod 1980'erne, hvor skolemiljøet, børnenes dagligdag og forebyggende indsatser kommer i fokus i stedet for individuelle udredninger. En nærmere forklaring på dette paradigmeskifte følger ikke, men skiftet *situeres* i et øget behov for specialpædagogisk bistand og ressourcekrævende familiesager som følge af, at børn med svære handicap blev omfattet retten til undervisning jf. Folkeskoleloven. Samtidig ophæves de centrale retningslinjer i slut 1980'erne på PPR-området, hvorfor opgaven med at definere PPR's struktur og sørge for at organisationen lever op til lovkravene på området, i højere grad flyttes over til kommunerne (p. 18). Svaret på, hvad PPR's formål er skal ifølge vejledningen findes i Folkeskoleloven og andre lovkrav på børn- og ungeområdet, da PPR indgår i den samlede indsats heri. Ifølge Folkeskoleloven, har den enkelte elev krav på undervisning tilrettelagt efter elevens forudsætninger. Herunder stilles der krav til en alsidig udvikling af den enkelte elev, hvilket indbefatter udvikling af "(...) den enkelte elevs selvtillid og selvverd, lyst til og ansvar for fortsat læring, udvikling af social, kulturel, international og miljømæssig forståelse." (p. 19). Det er denne opgave, PPR skal understøtte skolen i at varetage. En måde at gøre dette på, er ifølge vejledningen ved at opkvalificere de voksne omkring barnet - forældre, lærere og pædagoger. Der lægges altså op til, at PPR skal styrke børnenes udvikling ved at betjene de voksne omkring barnet og være den koordinerende indsats i det tværfaglige samarbejde omkring barnet (p. 19 & 38). Her lægges løbende i vejledningen vægt på, at PPR er et rådgivningssystem (p. 27), der skal bidrage med supervision, råd og vejledning i en mere konsultativ rolle end tidligere (p. 34 & p. 78). Her ønsker lærerne at PPR bidrager med idéer til skoleudvikling (p. 77), uddannelse af lærere og pædagoger gennem kursusvirksomhed og som sparringspartner i forbindelse med drøftelse af enkeltelever (p. 78). PPR skal "(...) støtte og vejlede skolen i vanskeligere undervisningssituationer." (p. 40), og have et tilstrækkeligt generelt overblik over tilbud til almindeligt forekommende handicap (p. 60). PPR skal også arbejde med forældrene og inspirere og uddanne dem til inddragelse i interventioner og handlingsplaner omkring barnet (p.84). Dog fylder vurderinger af det enkelte barn og barnets støttebehov stadig en del i forbindelse med tilrettelæggelse af differentieret undervisning og specialpædagogisk bistand (p. 42 & 57).

4.2.1.1 Politisk definerede og lovbestemte arbejdsopgaver

Ovenstående er kun overordnede nedslag i vejledningen, hvor der gives mange bud på, hvilke arbejdsopgaver PPR skal varetage. Jeg vil i dette afsnit komme ind på hvilke opgaver PPR retligt er forpligtet til at varetage, og nogle af de opgaver PPR ifølge vejledningen er fagligt kvalificeret til at varetage.

Diskussionen om hvordan PPR skal imødekomme de nye arbejdsopgaver i paradigmeskiftet præsenteres i vejledningen både som en faglig og politisk diskussion. Dog lægges der i høj grad vægt på det politiske og de retlige betingelser. PPR's arbejde skal fastlægges på et politisk plan for at sikre kvaliteten (p. 22) og er i sidste ende en politisk beslutning (p. 27), men PPR forventes at bruge sin faglighed til at sætte fokus på, hvilke udfordringer børnene har, samt hvordan disse udfordringer kan løses (p. 33). Dette kan siges at være en *dialektisk* forståelse af forholdet mellem den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis i PPR og de retlige betingelser, der *konstituerer* PPR (i tråd med Røn Larsen & Jørgensen, 2018, jf. afsnit 3.2.3.3). PPR har en opgave der på en og samme tid er defineret udefra og samtidig foldet ud, som noget PPR selv skal være med til at definere. Her beskrives PPR som "(...) faglig kyndig og kender børns behov, og denne viden forpligter." (p. 32). Mere konkret forventes PPR at omsætte viden om børn og deres vanskeligheder til handling (p. 33). Dog fylder italesættelsen af denne forventning om PPR som medspiller ind i det politiske ikke særlig meget i vejledningen, holdt sammen med fokuset på lovgivning og politisk beslutningstagen. Vejledningen beskriver også, at PPR har svært ved at løfte denne rolle som medspiller, da mange ressourcer går til allerede definerede "skal-opgaver" (p. 33).

Nogle af disse "skal-opgaver" træder tydeligt frem i vejledningen. PPR skal i forbindelse med henvisninger til specialundervisning foretage en pædagogisk-psykologisk vurdering af elevens støttebehov. Her skal både forældre og eleven med på samråd (p. 41). Dette står i år 2000 og stadig ved dags dato (Retsinformation.dk, LBK nr 989 af 27/08/2024) beskrevet i Folkeskolelovens §12 stk. 2, hvilket vejledningen nævner flere gange som grundlaget for PPR's virksomhed (p. 41, 44, 48, 71). Dette giver barnet ret til støtte jf. Loven om social service⁶ (p. 87-90). PPR skal være lettilgængeligt, synligt og åbent for anonym rådgivning og henvendelser fra både forældre,

⁶ Lovgivning der vedrører børn og som tidligere hørte under Loven om social service, overgik pr. 01/01/2024 til Barnets lov LBK nr 282 af 17/03/2025 (gældende)

lærere, pædagoger, store børn og unge (p. 113), samt tilbyde øjeblikkelig vejledning i forbindelse med henvendelser (p. 91). I forbindelse med henvendelser og henvisninger har PPR undersøgelsesforpligtelse (p. 42), men bestemmer selv hvilken form undersøgelsen skal tage (p. 127). Forældrene har dog ret til at “forlange” udarbejdelse af en rapport (p. 48). Netop rapporter i form af en pædagogisk-psykologisk vurdering (PPV) forstås som en del af denne undersøgelse og som et led i den pædagogisk-psykologiske rådgivning, PPR er forpligtet på at yde. Vurderingen skal kaste lys på “(...) elevens faglige, personlige eller sociale problemer (...)” (p. 49).

Det er ikke lovbestemt hvilke fagligheder PPR skal bestå af, men det er lovbestemt, at bemanningen skal være tværfaglig (p. 117), og kunne løse opgaver for skolen i henhold til Folkeskoleloven (p. 120). På den ene side lægges der i vejledningen vægt på, at “skal-opgaverne” kræver mange ressourcer, men en lang liste over områder PPR er kvalificeret til at give sparring på i henhold til Folkeskoleloven (p. 83-84), Loven om social service (p. 86-87) og forebyggende sundhedsordninger for børn (p. 91-94) præsenteres også. Her vil man blandt andet gerne udvide PPR til dagtilbudsområdet⁷ i forbindelse med et øget fokus på forebyggende indsatser og tidlig opsporing af mulige vanskeligheder (p. 33f, 90 & 94). Noget Børne- og Undervisningsministeriet nævner eksplicit at ville sætte flere ressourcer af til, er etableringen af et behandlings-tilbud til børn og unge, der udviser selvmordsadfærd (p. 84).

Der italesættes i vejledningen en bred vifte af arbejdsopgaver som PPR enten skal, bør eller kan varetage ud fra sine faglige kompetencer. Og idet at faglig viden forpligter på handling (p. 33), stilles PPR i en situation, hvor skellet mellem de opgaver der kan udføres og bør udføres sløres.

4.2.1.2 Det koordinerende og konsultative PPR

I ovenstående er beskrevet en bred vifte af mere og mindre konkrete opgaver, som PPR kan, bør eller skal løse. Vejledningen giver også et bud på, hvordan denne opgave skal løftes. Der lægges, vægt på, at både Undervisningsministeriet og lærerne (p. 108) i højere grad ønsker et PPR, der varetager en mere konsultativ og rådgivende rolle og arbejder med de voksne omkring barnet. Her er det tværfaglige samarbejde centralt

⁷ På daværende tidspunkt er der kun lovkrav om specialpædagogisk bistand på dagtilbudsområdet i forbindelse med tale- og hørevanskeligheder (Undervisningsministeriet, 2000, p. 42).

og nævnes mange gange i løbet af vejledningen (p. 35, 39, 42, 69, 72, 90, 99 & 107). Det tværfaglige samarbejde har til formål at skabe helhed og sammenhæng i indsatsen omkring barnet og i barnets hverdag. Barnets og den unges udvikling beskrives som “(...) helt afhængig af samspillet mellem dets familie, dagpleje / vuggestue, børnehave, fritidshjem, skole og forskellige former for klubber, samt kvaliteten af arbejdet i hvert af disse områder.” (p. 99). Den fælles problemforståelse bliver derfor central (p. 106f) og udover en rådgivende og konsultativ rolle, tildeles PPR ansvaret for at koordinere denne indsats (p. 35). PPR rammesætter samarbejdet (p. 114), og skal have overblikket over samarbejdspartnerne, der dækker over en bred vifte af fagligheder fra lærere, pædagoger og forældre, til læger, sagsbehandlere og tandplejere m.fl. (p. 130). Ud af disse mange mulige samarbejdspartnere fremhæves forældrene som de vigtigste voksne i barnets liv, for at opnå en vellykket indsats (p. 38). Herudover skal PPR kunne orientere om mulige tilbud, der kan inddrages i indsatsen (p. 49). PPR har derfor også en meget praktisk funktion som værende dem, der skaber rammerne for samarbejdet. I den forbindelse forventes det ikke kun, at PPR uddanner forældrene og lærerne til bedre at hjælpe barnet, men også til bedre at samarbejde professionelt med hinanden. PPR beskrives som en udviklingskonsulent (p. 78f). Samtidig med denne udviklende og uddannende rolle beskriver vejledningen, at rammerne for rådgivningen skal være gensidige og ligeværdige (p. 114). På den ene side skal PPR være stærk i sin faglighed (p. 132), gøre sin viden anvendelig, tilbyde supervision og opkvalificere de voksne omkring barnet, på den anden side indtage en ydmyg rolle, hvor alle samarbejdspartnere bidrager ligeværdigt og også rådgiver PPR. Men fælles for alt dette er, at det bygger på dialog og sparring, både vedrørende det enkelte barns situation og med fokus på samspillet i klasserne (p. 108). Selvom PPR koordinerer indsatsen, uddanner samarbejdspartnere og laver en pædagogisk-psykologisk vurdering af barnets støttebehov, er det i sidste ende skolelederen, der tager beslutningen om specialpædagogisk bistand (p. 49), hvilket er med til at understrege at PPR er et rådgivningstilbud.

4.2.2 Teoretiske problemforståelser

Der henvises ikke i vejledningen til konkret teori i den udgave, man finder på formen for en akademisk henvisning. Men vejledningen er langt fra teoriløs. Jeg vil bruge dette

afsnit til at italesætte nogle af de problemforståelser i vejledningen, der rummer teoretiske antagelser, med henblik på at forstå hvilke normative kategorier (Szulevicz, 2019) og selvfølgeligheder (Martin & McLellan, 2013), der er med til at forme PPR.

I ovenstående afsnit præsenteres PPR som dem, der skal være tovholder på en koordineret indsats omkring barnet og de mange forskellige voksne og miljøer, det indgår i relationer til. Der er fokus på, sammen med de forskellige voksne og fagligheder omkring barnet, at skabe sammenhæng mellem de nære miljøer, og en forståelse af, at trivsel skal forstås på tværs af hjem, fritid og skole (p. 72). Vendingen mod at være optaget af miljøet omkring børnene har været i gang i PPR siden 1970'erne (p. 44) og beskrives i vejledningen som et "helhedsperspektiv" p. 73 men kunne også lyde som en forståelse ud fra flere forskellige teoretiske standpunkter som, praksisteori, situeret læringsteori, systemteori, økologisk psykologi m.fl.. Barnet forstås som indlejret i dets omgivelser og som relationelt forbundet til dem. At vejledningen beskriver, at test ikke giver sikre løsninger i sig selv (p. 127), og at børns vanskeligheder ikke nødvendigvis kan løses gennem klassisk behandling (p. 124), peger også i retning teoretisk af et *situeret* blik. Her ønsker man ikke at placere problemet eller vanskelighederne som noget iboende inde i barnet, og derfor heller ikke at arbejde med barnet som det, der i sig selv kan løse vanskelighederne. Her forstås barnet på tværs af de praksisser, det bevæger sig i mellem og vanskelighederne må forstås i lyset heraf. Børn forstås også i vejledningen som aktive og deltagende i de praksisser, de indgår i (p. 100), og at indhente barnets perspektiv er en vigtig del af at skabe en fælles problemforståelse. Barnet forstås som et aktivt *subjekt*, hvilket er i tråd med et *praksisteoretisk* blik (jf. afsnit 3.0; Lave & Packer, 2008; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024). PPR's arbejde forstås som *indlejret* mellem retlige betingelser, skolen som institution, mange samarbejdspartnere og en pædagogisk-psykologisk viden. Arbejdet er på en gang *konstitueret* af de ydre rammer og forventninger til PPR og PPR forventes at være *med-konstituerende* arbejdet i et *dialektisk* forhold mellem teori og praksis (p. 33).

En af de konkrete måder, man i vejledningen foreslår at arbejde med børnenes miljø, er gennem undervisningsdifferentiering (p. 44). Her opfordrer man til differentiering i det almene klasselokale fremfor segregering af børn til specialundervisning (p. 43). Og man ønsker i denne forbindelse rådgivning vedrørende den enkelte elev fremfor en skolepsykologiske undersøgelse (p. 41). Men det er netop den enkelte elev, der stadig tages udgangspunkt i, og det er den enkelte elevs rettigheder, der er skrevet

ind i Folkeskoleloven, som PPR og skolen tager udgangspunkt i (p. 44). Et rettigheds-perspektiv tager udgangspunkt i den enkeltes rettigheder (jf. afsnit 3.2.3.3; Røn Larsen & Jørgensen, 2018). En pædagogisk-psykologisk vurdering af barnet, der laves for at vurdere barnets støttebehov forventes også at tage udgangspunkt i “(...) elevens faglige, personlige eller sociale problemer (...)” (p. 49). Så selvom det er miljøet omkring barnet man gerne vil arbejde med, centrerer problemforståelsen omkring det enkelte barn - en individualiseret problemforståelse. Vejledningen går på den måde på to ben. Et ben i en situeret forståelse af børn, deres udfordringer og dermed også hvor man skal sætte ind med indsatser, nemlig i barnets miljø ved at arbejde med de voksne og deres forventninger til barnet. Et andet ben i en folkeskolelov med fokus på det enkelte barns ret til at modtage støtte efter behov, og hvor dette behov bliver vurderet med udgangspunkt inde i barnet. *Tobensstrategien*, der beskrives her i starten af 00’erne (jf. afsnit 3.2.1.3; Nielsen, 2003; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024) afspejler sig både i grundlaget for PPR og det metodiske og teoretiske grundlag. Helt ind på lovgivningsniveau er PPR’s opmærksomhed, men også skolens i det, det er står i Folkeskoleloven, delt mellem individet og konteksten.

Dette mere individualiserede blik findes også i vejledningens fokus på forebyggende arbejde. Tidlig indsats understreges som en vigtig investering “(...) en tidlig indsats kan mindske behovet for senere indgriben.” (p. 33) og der er et ønske om at PPR sætter tidligere ind i daginstitutionerne (p. 34). Der er en forventning om at denne investering vil frigive ressourcer på sigt, i det færre vanskeligheder vil opstå (p. 33) når vanskelighederne løses tidligt muligt, inden de bliver til en reel sag i PPR (p. 123). En del af det forebyggende arbejde består i fortsat at lave screeninger af børn på udvalgte alderstrin (p. 80). Denne logik tager udgangspunkt i en mere klassisk udviklingspsykologisk forståelse af børns udvikling som noget, der gennemgår bestemte faser til bestemte tidspunkter, og hvis barnet ikke følger denne udvikling, skal det tages alvorligt som et muligt tegn på senere mistrivsel eller psykologiske problemer. Dette minder om et perspektiv på målbarhed og årsagsforklaringer fra den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins begyndelse (jf. afsnit 3.2.2), og en gennemgribende individualiserende testkultur op gennem PPR’s historie (jf. afsnit 3.2.1)

Til trods for at vejledningen lægger stor vægt på at gå væk fra en individualiseret tilgang til børns udfordringer (p. 18), lægger den sig op ad en politisk forpligtelse med udgangspunkt i det enkelte barns ret til personlig udvikling (p. 18) og derfor også

en udredning af det enkelte barns vanskeligheder, hvor man falder tilbage på en problemforståelse med udgangspunkt i barnet. Denne bevægelse mellem tilsyneladende modsatrettede teoretiske og metodiske udgangspunkter er flere gange i specialet beskrevet som en grunddiskussion vedrørende PPR (jf. afsnit 3.2.1.4; 3.2.1.5; 3.2.2; 3.2.4). Denne diskussion er også til stede i vejledningen fra Undervisningsministeriet. Her bliver det tydeligt, hvordan politiske ønsker og teoretiske antagelser filtreres ind i hinanden, og bliver til en praksis, der trækker på flere forskellige og tilsyneladende modsatrettede problemforståelser.

4.2.2.1 Normative kategorier og selvfølgeligheder

Denne sammenfiltrering af politiske ønsker og konfliktende teoretiske antagelser udspiller sig løbende i vejledningen, når normative (Szulevicz, 2019) kategorier og selvfølgeligheder (Martin & McLellan, 2013) udlægges som en del af PPR's formål og arbejdsopgave. PPR har fået nye arbejdsopgaver, da familielivet og opvækstvilkårene er under forandring (p. 4). Her beskrives blandt andet at PPR skal "(...) hjælpe børn til en god opvækst." (p. 33), en tryk barndom og optimale udviklingsmuligheder (p. 99), en sund opvækst og derigennem et sundt voksenliv (p. 94) og personlig udfoldelse, udvikling og sundhed (p. 90). Men hvad disse dækker over beskrives i første omgang ikke nærmere. Der sættes ikke spørgsmålstejn ved, hvad en god opvækst, tryk og sund barndom, optimale udviklingsmuligheder eller et sundt voksenliv er. Det bliver i stedet en normativ selvfølgelighed, der er forankret i samtidens forståelse af, normative og kontingente kategorier som opdragelse, omsorg, sundhed og udvikling, der skal meningsudfyldes. I forlængelse af dette, skal PPR være med til at udvikle den almindelige undervisnings rummelighed (p. 43), så folkeskolen kan blive for alle og rumme "(...) hensyntagen til den enkelte elev, tid til fordybelse, vægt på det praktisk-musiske og mere tid til fysisk udfoldelse." (p. 102). Dette er med til at give et peg om, hvad man i år 2000 tænker som en del af betingelserne for en god barndom og sund udvikling. At begreberne skal meningsudfyldes, giver også mulighed for at udfylde dem på et teoretisk grundlag som PPR-medarbejder. Det kan efterlade et åbent rum til den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin. Men dette rum er måske kun åbent i det omfang skolen ønsker det, da det er denne praksis PPR inviteres ind i?

4.2.3 Psykologernes rolle

Det virker måske en smule som om, at jeg har glemt hvad problemformuleringen i dette speciale er, da jeg endnu ikke har nævnt psykologerne som en særskilt profession og faglighed. Det er jo egentlig denne profession og faglighed jeg i dette speciale, har sat mig for at stille skarpt på. Men da den specifikke psykologiske faglighed i praksis kun fremhæves enkelte steder i vejledningen, har jeg valgt at lade fortællingen og forventningerne til det samlede PPR, som psykologerne indgår i, fylde. Dette fortæller nemlig noget om det rum, der efterlades til den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis, men mere om det senere.

Selvom det ikke er meget psykologerne i sig selv fylder i vejledningen, bør psykologer ifølge Undervisningsministeriet indgå i PPR sammen med specialpædagoger, for at løse de opgaver PPR står overfor (p. 41). Løbende igennem vejledningen beskrives enkelte opgaver som psykologer kan varetage. Den første opgave er ledelse. Her beskrives det, at ledelsen i PPR bør udgøres af psykologer, for at kunne have “(...) overblik over de samlede rådgivnings- og foranstaltningsmuligheder regionalt og på landsbasis (...)” (p. 24), tage initiativ til udviklingsprojekter og deltage i udarbejdelse af analyser. Herudover skal ledelsen varetage administrative opgaver (p. 24). Men knytter dette sig til en særlig psykologfaglighed? Senere beskrives psykologen som en samtalepartner og “ressourceperson”, som lærerne giver udtryk for, gerne må være tættere på hverdagens praksis i skolen. Psykologerne forstås her som en særlig og ekstern faglighed (p. 78). Denne eksterne faglighed kan også bruges til at styrke samarbejdet mellem lærere, forældre og børn, ved at psykologen fungerer som en udviklingskonsulent, der underviser i “den professionelle samtale” (p. 108). Denne position som ekstern faglig ekspert, der skal overføre en særlig viden til praksis, kan forstås som den rolle Berliner (2006) beskriver som *mellemmanden* (jf. afsnit 3.2.2). Denne rolle er med til at placere PPR-psykologen som en, der ikke er en del af praksissen hvor børn og unges udfordringer udspiller sig, men i stedet på kanten af denne praksis og indehaver af en særlig viden, der skal sættes i spil.

Det er først nederst på side 120, at vejledningen reelt forholder sig til, hvad den psykologiske faglighed bidrager med ind i PPR. Her beskriver vejledningen at der er to psykologgrupper i PPR; skolepsykologerne og de kliniske psykologer. Skolepsykologerne er en del af og forstår gennem erfaring med praksis skolen “som system”. De kliniske psykologer kan yde en kvalificeret indsats for børn og familier,

hvor der er sociale og emotionelle vanskeligheder (p. 121). På den ene side præsenteres skolepsykologerne som dem, der er tæt på og forstår praksis. På den anden side præsenteres de kliniske psykologer som dem, der har en helt særlig viden om børns indre liv. Overlappet mellem de to fagligheder er ifølge vejledningen med tiden blevet større, men “(...) den samlede opgavebredde nødvendiggør fortsat, at der er psykologer med specialviden inden for pædagogisk psykologi, socialpsykologi, klinisk psykologi, organisationspsykologi og neuropsykologi.” (p. 121). Teorigrundlaget i PPR er altså bredt og med interne uenigheder, ligesom opgavebeskrivelsen, der på den ene side rummer et arbejde med de voksne i barnets miljø, og på den anden side udredning af det enkelte barns støttebehov i forbindelse med henvisninger, undervisning og rådgivning som en ekstern part og at nærme sig praksis som en del af den, er det. Undervisningsministeriet er med til at lægge en strategi for PPR, og psykologerne der er ansat heri, der kan beskrives som det, der bliver døbt *tobensstrategien* (afsnit 3.2.1.3), hvor det bliver op til den enkelte at vælge strategien for undersøgelse og intervention omkring barnet (Nielsen, 2003; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024).

4.2.4 Hvilket rum efterlades til den pædagogisk-psykologiske faglighed?

Vejledningen fortæller om et PPR, der er indlejret i ønsker, mål og lovgivning for folkeskolen, samt de lokale kommuners arbejde med at efterleve de retlige krav. Det understreges, at der er behov for en politisk vision på området, og at det er politisk debat, der skal fastsætte krav og ønsker til det lokale PPR i samarbejde med de parter der indgår i og har interesser på området, men fremhæver gentagne gange skolens behov og forældrenes ønsker som dem, der skal honoreres. Den pædagogisk-psykologiske faglighed placeres i en assisterende og servicerende rolle, hvor det er de andres ønsker og mål, der skal honoreres. På trods af, at PPR beskrives som en kritisk rådgiver, lægges der ikke op til en særligt kritisk forholden sig til disse krav, ønsker og rammer for muligheder, men PPR sættes derimod i en rolle, hvor udfordringerne skal løses inden for disse. Så er den pædagogisk-psykologiske opgave at finde ud af, hvordan dette kan gøres, men rammerne for opgaven er forudbestemt. Denne forståelse er stik modsat opfordringen fra Berliner (2006) og Szulevicz (2019) til at stille spørgsmål til, *hvorfor* vi har bestemte opmærksomheder og bruger bestemte metoder (jf. afsnit 3.2.2 & 3.2.3.1). Det bliver i vejledningen fra Undervisningsministeriet et spørgsmål

om *hvordan* den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis kan sætte sin viden i anvendelse og hjælpe skolen med at løfte et politisk ønske i år 2000 om at støtte flere sårbare børn ind i det almene klassefællesskab. Her er der et stort ønske om at invitere PPR mere ind i skolepraksis og ind på dagtilbudsområdet hvor man klart anerkender, at PPR har en faglig viden at byde ind med omkring børn, og hvordan man støtter dem bedst muligt. Samtidig med at PPR ønskes tættere på praksis, beskrives PPR som en ekstern rådgivningsservice, der er på afstand af den skolepraksis, hvor børnenes vanskeligheder udspiller sig.

Hvad den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin rummer og den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis kan bidrage med efterlades i vejledningen fra år 2000 i baggrunden med åbne og tomme beskrivelser som viden om børns behov (p. 32) og gode lederegenskaber (p. 41). De mere afklarede forståelser, som at PPR skal betjene skolens behov og forældrenes ønsker og hjælpe skolen med at leve op til Folkeskoleloven, forrest. Dette kan muligvis udmønte sig i en reproduktion af de rammer folkeskolen allerede har at tilbyde, fremfor en kritisk stillingtagen til skolepraksis. Til trods for, at PPR i sit opdrag forventes at være en kritisk rådgiver (p. 6). PPR og den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis efterlades her et sted, hvor der er plads til at diskutere og forhandle *hvordan* den udefrakommende opgave skal løses, men ikke *hvorfor* den er stillet.

4.3 Del 2: En pause på 20 år

Og efterladt det bliver PPR. De næste 20 år udgives der ikke vejledninger, anbefalinger og undersøgelser fra Børne- og Undervisningsministeriet. Til gengæld debatteres PPR's rolle og den pædagogisk-psykologiske fagligheds rolle i PPR indenfor den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin heftigt i mellemtiden, og PPR gennemgår i denne periode en forandring (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Det er denne periode, hvor langt det meste af litteraturen vedrørende PPR, der har informeret dette speciale, er udgivet. Meget af den litteratur beskæftiger sig bl.a. med Inklusionslovens betydning for arbejdsopgaverne i PPR (Szulevicz & Tanggaard, 2015; Hamre, 2016; Røn Larsen & Jørgensen, 2018, Szulevicz, 2019), men også lovgivnings generelle betydning for PPR-praksis (jf. afsnit 3.2.3). Selvom Børne- og Undervisningsministeriet ikke konkret udgiver materiale, der forholder sig til PPR, er de alligevel som en del af regeringen med til at sætte et aftryk på PPR i perioden fra år 2000 til 2020. Jeg vil ikke gå i

dybden med alle lovændringer og reformer eller komme omkring alle, men jeg vil her præsentere enkelte nedslag, der kan være med til at indikere, at perioden fra år 2000 til 2020, ikke er en periode hvor skolepraksissen som PPR-beskæftiger sig med står uændret hen. Siden år 2000 er der blevet gennemført to større folkeskolereformer, en i 2006 og en i 2014 samt 34 lovændringer relateret til folkeskolen i perioden fra år 2000 til 2010 (Hansen, 2021). Ved Folkeskolereformen i 2006 får folkeskolens formålsparagraf sin nuværende form (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024) hvor der kommer et øget fokus på videre uddannelse og uddannelsesparathed (Folkeskolen, 2013). Ved Folkeskolereformen i 2014 gentænkes skoledagen (Folkeskolen, 2013) og der kommer med indtoget af den synlige læring meget konkrete anvisninger til klasserummet (Nielsen & Klitmøller, 2017). Ind i mellem disse to reformer kommer, som nævnt, Inklusionsloven, der får stor betydning for PPR's arbejdsopgaver (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Herudover indføres en række tests i folkeskolen; De nationale tests i 2010 med henblik på at forbedre evalueringen af elevernes niveau (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016), Trivselsmålingen i forbindelse med Folkeskolereformen i 2014, for at evaluere børnenes trivsel (Wiedemann, 2024), og Danmark har siden år 2000 deltaget i OECD's PISA-undersøgelse (Programme for International Student Assessment), der evaluerer eleverne i deltagerlandenes faglige niveau indenfor læsning, matematik og naturfag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Uddannelsessystemet bliver altså enormt optaget af at måle faglige egenskaber og trivsel.

Uden at insinuere en kausal sammenhæng mellem de politiske bestemmelser i den beskrevne periode og børn og unges (mis)trivsel, så stiger mistrivlsen bemærkelsesværdigt meget i samme periode – i 2017 mistrives hvert fjerde barn i folkeskolen i sådan en grad, at der er behov for særlig støtte (Deloitte et al., 2020). Psykiatrien får flere henvisninger end tidligere og oplever et øget arbejdspress - 15% af børn og unge er i kontakt med psykiatrien på et tidspunkt i deres liv. På en tiårig periode fra 2006 til 2016, er der sket en tredobling i stillede ADHD-, angst- og depressionsdiagnoser, og i samme periode en fordobling i spiseforstyrrelser (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 10) Den politiske opmærksomhed rettes også mod den stigende mistrivsel. Aftalen om satspuljen på sundhedsområdet for 2019-2022, ønsker på baggrund af stigningen i psykiske problemer en "(...) opprioritering af indsatsen for mennesker med psykiske problemer." (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2018, p. 1;

lignende pointe hos VIVE, 2024, p. 7). Der bliver lagt særlig vægt på at styrke psykiatrien, men også afsat over 120 millioner kroner til indsatsen “et styrket PPR” (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2018, p. 26). Denne finansiering bliver startskuddet på nye undersøgelser af og anvisninger til PPR, dog med et særligt henblik – at implementere lettere behandling.

4.4 Del 3: 2020 til 2024 – Lettere behandling og eksterne undersøgelser

Midlerne fra satspuljen resulterer bl.a. i publikationen *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning* (2020), der er udført af Deloitte, Professionshøjskolen UCN og Professionshøjskolen Absalon (Deloitte et al.). På baggrund af denne undersøgelse udgiver Børne- og Undervisningsministeriet også i 2020 en række anbefalinger til udvikling og implementering af lettere behandling i PPR. Lettere behandling er det helt store fokus for periodens publikationer, og er i perioden også i prøve i 37 af landets kommuner (EVA, 2023; VIVE, 2024). Denne prøve af lettere behandling udgiver VIVE en evaluering af i 2024, som også er medtaget i analysen her. Indimellem publikationerne fra 2020 og VIVE’s evaluering af lettere behandling i 2024 udgiver EVA rapporten *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*. Denne rapport skiller sig en smule ud fra de andre, da den ikke har implementering af lettere behandling som sit hovedfokus, men har i stedet til formål at belyse udfordringer i “(...) samarbejdet mellem PPR og grundskoleområdet (...)” (EVA, 2023, p. 5). EVA-rapporten kommer dog ikke udenom at forholde sig til lettere behandling, da det er hovedinteressen i perioden 2020 til 2024 fra politisk side. Tre af publikationerne er, som nævnt i afsnit 3.2.4.1, leveret af eller sammen med nyttilkomne samarbejdspartnere, når det gælder teoriudvikling på PPR-området, i form evaluerings- og analysecentre og -virksomheder. De er alle tre finansieret af staten som led i, eller opfølgning på, indsatsen “et styrket PPR”.

Jeg vil i de nedenstående afsnit tegne et billede af hvilke hovedbudskaber om PPR’s formål og arbejdsopgaver, det teoretiske grundlag for disse, psykologernes rolle samt hvilket rum, der efterlades til den pædagogisk-psykologiske faglighed. Dette vil i tråd med den kritisk historiske tilgang (jf. afsnit 3.1; Martin & McLellan,

Danziger, 1990) være med fokus på forskelle og ligheder fra vejledningen fra år 2000, for at se hvilke forandringer, der opstår og udebliver over tid.

4.4.1 PPR's formål og arbejdsopgaver

Jeg vil i nedenstående afsnit beskrive det generelle billede på PPR's formål og arbejdsopgaver, de fire publikationer til sammen tegner. Jeg vil derfor ikke gå i dybden med de enkelte publikationer, men hive analytiske nedslag ud. Nedslagene i dette afsnit vil være tilknytning til Politisk definerede og lovbestemte arbejdsopgaver, Det koordinerende og konsultative PPR og Lettere behandling.

4.4.1.1 Politisk definerede og lovbestemte arbejdsopgaver

Selvom der er sket meget på 20 år, og fokus er skiftet fra en problemstilling om undervisningsret og inklusion af sårbare børn på almenområdet til mistrivsel og behandling, laves der i Deloitte et al. (2020) mange af de samme nedslag i beskrivelsen af PPR's arbejdsopgaver, som i vejledningen fra år 2000. Det er de lovbestemte opgaver – eller “skal-opgaver”, som de blev kaldt i vejledningen fra år 2000 – der fylder allermost i PPR, ifølge PPR-ledernes svar på spørgeskemaet (Deloitte et al., 2020 pp. 15 & 39). Her tages udgangspunkt i PPR's tilknytning til Folkeskolelovens §12 stk. 2, hvor kommunerne er forpligtet på at yde pædagogisk-psykologisk rådgivning, så skolerne kvalificeret kan tage beslutninger “(...) om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand og tilrettelægge undervisningen for elever med særlige behov.” (Deloitte et al., 2020 pp. 9 & 37). Der lægges vægt på, at det drejer sig om for PPR at vurdere “(...) “elevens individuelle faglige og sociale kompetencer og potentialer” (Deloitte et al., 2020, p. 38), og at de pædagogisk-psykologiske vurderinger (PPV) optager meget arbejdstid (Deloitte et al., 2020, p. 40; EVA, 2023, p. 54). Der er altså fortsat den enkelte elevs muligheder for udvikling, der er i fokus.

Denne forankring i folkeskoleloven understøttes af EVA (2023, pp. 5, 47, 53ff, 67, 125ff, 136, 141, 146) og VIVE (2024) i en enkelt fodnote (p. 7). Her stikker EVA-rapporten dog ud med klart det største fokus på PPR's lovmæssige tilknytning til folkeskolen og anbefalingerne til implementering af lettere behandling fra Børne- og Undervisningsministeriet (2020), hvor folkeskoleloven ikke nævnes en eneste gang. Overordnet set knytter PPR's formål sig dog stadig til at understøtte skolen.

Der er også stadig i nogen grad fokus på inklusion, særligt som følge af Inklusionsloven (Deloitte et al., 2020, p. 9; EVA, 2023, p. 11, 110-113), men det fylder ikke nær så meget som tidligere eller som i PPR-forskningen (jf. afsnit 3.2.3). Men samlet set i publikationerne, fylder den opgave meget lidt. Det er i stedet lettere behandling, der er den nye og primære opgave, publikationerne retter sit fokus i mod, hvilket jeg vil vende tilbage til.

4.4.1.2 Det koordinerende og konsultative PPR

Inden jeg retter fokus mod den lettere behandling, der må siges at være en af de store forandringer, vil jeg her komme ind på det tværfaglige samarbejde i PPR. PPR's organisering varierer på tværs af kommunerne, og hvilke opgaver PPR varetager (Deloitte et al., 2020, p. 31; EVA, 2023, p. 36; Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 13) og hvilke, der ligger under hvilken forvaltning afhænger af organiseringen i den enkelte kommune (Deloitte et al., 2020, p. 32; EVA, 2023, p. 36). På tværs af disse forskelle fremhæves PPR's centrale placering på børne- og ungeområdet og "snitflader" med mange forskellige fagligheder, samarbejdspartnere og andre forvaltninger kommunalt og regionalt. PPR-lederne siger i spørgeskemaet i Deloitte (2020), at PPR har en unik "(...) adgang for børn og unges hverdagsliv og en forståelse for den interne logik i skoler og dagtilbud (...)" (Deloitte et al., 2020, p. 77). Her er det PPR's opgave at "(...) bygge bro og agere bindeled mellem dagtilbud og skole, familieområdet og børne- og ungdomspsykiatrien." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 19). PPR har her en koordinerende rolle for at sikre kvaliteten af en sammenhængende indsats omkring barnet på tværs de forskellige faggrupper (Børne- og Undervisningsministeriet p. 19) gennem høj tværfaglighed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 20; VIVE, 2024, p. 62). Her nævnes også at PPR's kompetencer i at afholde og drive tværfaglige møder, samt et stort kendskab til de øvrige indsatser i kommunerne, er af de arbejdsopgaver, der fylder allermest i PPR (Deloitte et al., 2020, p. 44 & 51). Dette understøttes af EVA (2023), der beskriver at PPR har en særlig vigtig rådgivende rolle i forbindelse med afgørelse om specialpædagogisk bistand (EVA, 2023, p. 29), men også at PPR-lederne gerne så, at PPR rådgav endnu mere i det forebyggende arbejde (EVA, 2023, p. 10). PPR har stadig en konsulterende og koordinerende rolle, og en stor del af ansvaret for det tværfaglige samarbejde bør placeres hos PPR (Deloitte et

al., 2020, p. 107; EVA, 2023, p. 84). Qua sin tilknytning til almenområdet i folkeskolen og på dagtilbudsområdet (EVA, 2023, p. 36), kommer PPR i kontakt med en stor børnegruppe (Deloitte, 2020, p. 24), med forskelligartede udfordringer. I forbindelse med det tværfaglige samarbejde, er det derfor vigtigt, at medarbejderne i PPR kender til de andre tilbud i kommunen og regionen for at kunne agere “brobygger” mellem de forskellige tilbud (Deloitte et al., 2020, p. 76; Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 15). Kortlægningen i Deloitte et al. (2020) viser bl.a. at der ligger en stor opgave i at viderehenvise til psykiatrien, da PPR ikke kan udrede børne og unge psykiatrisk eller udskrive medicin og til familieafdelingen når udfordringerne skyldes komplekse og strukturelle forhold i familien (Deloitte et al., 2020, p. 38). Opgaven med henvisninger til psykiatrien vokser i størrelse sammen med antallet af børn, der mistrives (EVA, 2023, p. 142)

Ligesom i vejledningen fra år 2000, lægges der stadig vægt på det tværfaglige samarbejde, viderehenvvisning til psykiatrien, rådgivning af forældre, lærere og pædagoger (Deloitte et al., 2020, p. 9f; EVA, 2023, p. 20). Det er en vigtig opgave for PPR at oversætte og omsætte viden om børn, interventioner og behandlingsmetoder til praksis (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 20; EVA, 2020, pp. 68 & 146). Rådgivning af forældre, lærere og pædagoger, kan blandt andet bestå i psykoedukation og konsultativ støtte (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 13) PPR’s indsatser deles i Deloitte et al. (2020) op i forebyggende, foregribende og lettere indgribende indsatser. I den forbindelse beskrives konkrete arbejdsopgaver som tidlig opsporing og rådgivning på det forebyggende niveau og rådgivning, samt kurser for både lærere, pædagoger, forældre og børn på det foregribende niveau (Deloitte et al., 2020, p. 11). Disse niveauer ser ikke anderledes ud end i vejledningen fra år 2000, men i undersøgelsen fra 2020 tilføjes et niveau mere – nemlig lettere indgribende indsatser, som lettere behandling hører ind under.

4.4.1.3 Lettere behandling

Opgaven med at oversætte og omsætte viden, bliver ikke mindre i forbindelse med implementeringen af lettere behandling. Jeg vil i uddybningen af den lettere behandling primært tage udgangspunkt i anbefalingerne fra Børne- og Undervisningsministeriet (2020). anbefalingerne som en del af “En styrket indsats i PPR” udarbejdet af en

arbejdsgruppe bestående af Sundhedsstyrelsen, Socialstyrelsen, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Kommunernes Landsforening og Danske Regioner (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 6f). En styregruppe bestående af Social- og Indenrigsministeriet, Sundheds- og Ældreministeriet, Finansministeriet, Børne- og Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening og Danske Regioner har løbende sat retningen for projektet og godkendt vidensgrundlaget for anbefalingerne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 7).

Anbefalingerne er, ligesom den forudgående undersøgelse (Deloitte, 2020), tiltænkt kommunerne, der hvis de ønsker at implementere lettere behandling i PPR, kan bruge anbefalingerne som redskab (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 4). Der er i denne forbindelse med stigningen i mistrivsel (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 10) øget efterspørgsel på PPR's ydelser (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 13). I forbindelse med aftalen om satspuljen på sundhedsområdet, blev der sat penge af til et tilskud til, at 37 kommuner kunne være med til at udvikle og implementere lettere behandlingstilbud (EVA, 2023, p. 25). Inden den store opmærksomhed på lettere behandling i publikationerne fra 2020 til 2024, var der allerede nogle kommuner, der tilbød lettere behandling i PPR, men som tidligere nævnt, er det de lovbestemte opgaver vedrørende undersøgelse og bestemmelse af elevers støttebehov, der fylder mest (Deloitte et al., 2020 p. 15 & 39).

Lettere behandling bliver en opgave, der lægges oveni disse lovbestemte opgaver (EVA, 2023, p. 147). Indsatsen dækker over "Målrettede og specialiserede indsatser som psykoterapeutisk behandling, familiebehandling og gruppeterapi." (Deloitte et al., 2020, p. 11), og skal være "helhedsorienteret" ved også at inddrage barnets eller den unges omgivende miljø på tværs af hjem, skole og fritid (Deloitte et al., 2020, p. 12). Lettere behandling skal i følge Børne- og Undervisningsministeriet implementeres som en del af en bred vifte af tilbud i PPR, der tilbydes inden og for at forhindre at mistrivsel udvikler sig til en egentlig psykisk lidelse, der kræver udredning og behandling i psykiatrien (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 12). Lettere behandling forstås som en del af PPR's forebyggende arbejde og tidlige indsatser (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 9). Børne- og Undervisningsministeriet lægger vægt på, at den lettere behandling skal være vidensbaseret og tage udgangspunkt i en terapeutisk baseret indsats baseret på "(...) eksempelvis kognitiv adfærdsterapi, men-

taliseringsbaseret terapi, narrativ terapi, dialektisk adfærdsterapi, multisystemisk terapi eller psykopædagogik.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 16). PPR’s faglige vurdering af barnets ressourcer og behov er central for at indsatsen omkring barnet lykkes (Deloitte et al., 2020, p. 14). Børne- og Undervisningsministeriet (2020) skriver, at denne vurdering skal være systematisk og baseret på standardiserede og vidensbaserede metoder og redskaber. For eksempel foreslås det at bruge spørgeskemaet Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ), følge op med en samtale med barnet eller den unge, samt med forældrene og sætte det aktuelle problem i relation til konteksten (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 15). Det er vigtigt at PPR fører systematisk dokumentation og følger op på forløbene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 17f). Denne model for systematik og hvilke metoder, der bør anvendes, er en direkte anvisning til, hvordan opgaven med at undersøge vanskelighederne skal gribes an, og kan forstås som en mere individualiserende problemforståelse. Det er ikke længere PPR’s opgave på egen hånd at definere formen på undersøgelsen i forbindelse med henvisninger og henvendelser som i vejledningen fra år 2000. Børne- og Undervisningsministeriet beskriver her i anbefalingerne fra 2020 en konkret form denne undersøgelse bør have. Det specificeres til gengæld her i anbefalingerne, at det er PPR’s opgave at vurdere den rigtige indsats omkring barnet i forlængelse af undersøgelsen. Særligt om indsatsen kan behandles i PPR eller kræver en viderehenvisning til psykiatrien (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 12f).

4.4.2 Teoretiske problemforståelser

Den lettere behandling har et mere eksplicit teorigrundlag end det, der er til stede i vejledningen fra år 2000. Dette er særligt tydeligt i det litteraturreview, der er lavet i forbindelse med Deloitte et al. (2020). Reviewet er lavet omkring eksisterende terapeutisk baserede indsatser, der er standardiserede, evidensbaserede og nogle af dem også manualbaserede (Deloitte et al. 2020, pp. 82-85) med udgangspunkt i “(...) kognitiv adfærdsterapi, narrativ terapi eller mentaliseringsbaseret terapi.” (Deloitte et al. 2020, p. 63). Udover tilknytning til kliniske behandlingsmetoder, knyttes nogle af interventionerne også til behaviorisme (Deloitte et al. 2020, p. 82), socialøkologisk teori (Deloitte et al. 2020, p. 82), tilknytningsteori (Deloitte et al. 2020, p. 83) og positiv psykologi (Deloitte et al. 2020, p. 84) Det er altså indsatser, der tager udgangspunkt i en klinisk psykologisk forståelse af børn og unge og deres udfordringer. Indsatserne

er målrettet forskellige diagnostiske kategorier (Deloitte et al. 2020, p. 82-85), og det er derfor barnets symptombillede eller psykiatriske diagnose, der er med til at afgøre hvilken indsats, der skal anvendes. Indsatserne kan både være individuelle eller gruppebaserede (Deloitte et al. 2020, p. 63). Kortlægningen viser at disse indsatser, særligt gruppeindsatserne, der bidrager med tilhørsforhold og positive fællesskaber, har en positiv effekt på mistrivslens. Undersøgelsen lægger også vægt på, at den lettere behandlende indsats skal være sensitiv overfor kontekst og kultur (Deloitte et al. 2020, p. 81) og som tidligere nævnt også arbejde med børn og unges omgivelser forstået som de voksne omkring barnet eller den unge (Deloitte et al. 2020, p. 63).

Dette beskrives i anbefalingerne fra Børne- og Undervisningsministeriet (2020). Her kaldes det en helhedsorienterede indsats og uddybes også teoretisk i anbefalingerne. Det tilføjes at indsatsen "går på to ben". Det ene ben er en indsats omkring barnet eller den unge, det andet er en indsats i miljøet (VIVE, 2024, p. 10). Her præsenteres i anbefalingerne en bredere forståelse af miljø, med fokus på sociale betingelser "(...) herunder familie, skole, kammerater og behandlende instans." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 11). Der lægges også vægt på, at barnets perspektiv skal inddrages (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 17), hvilket giver en mere kvalitativ forståelse af problemstillingerne. Men når forholdet mellem barnets eller den unges mistrivsel og det omgivende miljø ekspliciteres, er det med fokus på prædisponering og udløsende faktorer. Mistrivslens kan opstå på baggrund af en sårbarhed i den enkelte, som også kan udløses og/eller vedligeholdes af faktorer i miljøet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 11). Opmærksomheden på børn og unges miljø bunder her i en forståelse af miljøet som katalysator for iboende sårbarheder i den enkelte, og det tydeliggøres, at "helheden" tager udgangspunkt i individet med inddragelse af miljøet. Forståelsen af mistrivslens som noget iboende kommer også til udtryk, da man ønsker at forbygge udvikling af psykiske lidelser hos børn og unge, der er i risikogruppen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020 p. 4) og ønsker at teste individuelle børn for at kvalificere graden af udfordringerne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 15). Netop kvalificering fylder også en del i anbefalingerne. Børne- og Undervisningsministeriet skriver, at "Den faglige vurdering skal være baseret på standardiserede og vidensbaserede redskaber." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 15). Det er altså ikke kun den lettere behandling, der skal

baseres på standardiserede redskaber, men også den faglige vurdering af hvilken indsats, der skal laves omkring barnet eller den unge. Dette er med til at sætte den kliniske og medicinske tilgang til psykologien i forgrunden for god praksis omkring børn og unges udfordringer. Børne- og Undervisningsministeriet ønsker også, at der udarbejdes nationale kliniske retningslinjer og tilhørende metodehåndbog med gennemgang af evidensen bag konkrete indsatser og metoder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 17)

4.4.2.1. Fælles teorigrundlag?

Dette afsnit tager særligt udgangspunkt i undersøgelsen af Deloitte et al. (2020), da der her sættes fokus på den tilbagevendende diskussion omkring modstridende teoretiske grundlag i den pædagogisk-psykologiske praksis. Der lægges i undersøgelsen stor vægt på, at indsatsen omkring lettere behandling kræver et tværfagligt samarbejde på tværs af PPR, skoler og daginstitutioner, hjemmene, familieområdet og psykiatrien for at indsatsen bliver helhedsorienteret (p. 102). Det forstås som særligt vigtig, at der udstikkes et fælles og veldefineret teorigrundlag, der kan "(...) omsættes i en faglig retning, der indeholder børnesyn, kontekst, børnefællesskaber og det relationelle samspil." (Deloitte et al., 2020, p. 104). Her italesættes i undersøgelsen dog også nogle forhold mellem sundhedssektoren, som psykiatrien er en del af, og PPR, der kan være udfordrende, når der skal findes et fælles ståsted. Sundhedssektoren og det kommunale PPR er nemlig "(...) 2 sektorer [med] 2 meget forskellige syn på børn og unge og deres udfordringer (...)" (Deloitte et al., 2020, p. 22), og der kan ifølge undersøgelsen opstå problemer med implementeringen af lettere behandling, hvis det behandlingsorienterede (p. 22), medicinske og individorienterede blik fra psykiatrien får lov at dominere samarbejdet (p. 104). Undersøgelsen viser også, at det særligt er forældrene, der presser på, for at barnet eller den unge diagnosticeres (p. 27). Under forståelsen af disse mulige samarbejdsvanskeligheder, gøres det til et ledelsesansvar at udstikke en fælles og faglig retning for lettere behandling (p. 104). Dette kommer næsten til at lyde som om, at lettere behandling ikke står på et fagligt grundlag, der mest af alt minder om det individorienterede, medicinske udgangspunkt fra psykiatrien, med fokus på at behandle symptomer. Valget af lettere behandling er i sig selv et udtryk for et teoretisk ståsted med individet i fokus, der ikke er foreneligt alle typer af teori.

PPR's styrke er ifølge undersøgelsen at forstå barnet og den unge i sammenhæng med sin kontekst og sine omgivelser, men hvad er det egentlig for en forståelse af kontekst, som lettere behandling rummer? På trods af idéen om, at den lettere behandling skal række ud i barnets omgivelser i form af rådgivning af forældre og lærere (p. 101 & 110), er det stadig barnets udfordringer, der kommer i centrum for behandlingen. Omgivelser, kontekst eller miljø forstås primært som de voksne omkring barnet eller den unge, og de voksnes muligheder for at lave interventioner omkring barnet eller den unge i hjemmet og i skolen.

4.4.2.2 Implicit teori og selvfølgeligheder

Ovenstående udlægning af omgivelser, kontekst og miljø er i forlængelse af de forståelser den lettere behandling bygger på teoretisk. Men på en måde får disse forståelser lov at stå uden henvisninger og som antagelser på tværs af teori. De italesættes som et vilkår for den "helhedsorienterede" lettere behandling, der på en og samme tid forankres i konkrete teorier og lægges ud til PPR's ledelse at udstikke en fælles teoretisk retning for. Det ender derfor med ikke at være tydeligt, at det er forståelser af omgivelser, kontekst og miljø, der er forankret i teori, men præsenteres som en selvfølgelig forståelse. Med denne forståelse følger også et børnesyn, der særligt kommer til udtryk i undersøgelsens forklaring af den oplevede stigning i mistrivsel blandt børn og unge. Det fremlægges i undersøgelsen, at PPR-enhederne er blevet spurgt, men ikke har en entydig forklaring på stigningen i mistrivsel. Den forklaring der fremhæves i undersøgelsen, er en "(...) generelt øget opmærksomhed omkring psykiske problemstillinger blandt både fagprofessionelle og forældre, som kan udgøre en positiv drivkraft i det tidlige opsporingsarbejde." (Deloitte et al., 2020, p. 18). Men undersøgelsen konkluderer også, at det ikke er til at sige, om det skyldes øget opmærksomhed eller en stigning i prævalensen af mistrivsel hos børn og unge (p. 18). Forståelsen er igen både fra PPR og Deloitte, UCN og Absalon rettet mod de voksne omkring eller ind i børn og unge. I denne forståelse tages der ikke kritisk stilling til, om de kontekster; skolen, hjemmet, fritidsordninger osv. børn og unge indgår i rummer mere end de voksne og deres interventioner. Måske på baggrund af denne forståelse identificerer undersøgelsen symptomer og foreslår behandling som en del af løsningen.

Noget andet der relaterer sig til børn og unges omgivelser, er den relation og adgang PPR har til dem. I undersøgelsen beskrives PPR som havende særlig forståelse for og adgang til skolens interne logikker (Deloitte et al., 2020, p. 77). Lærere og pædagoger ønsker også at PPR-psykologerne skal være endnu mere til stede på skolen med træffetider til at vende bekymringer og tid til at se børnene og deres udfordringer i kontekst, for at give virksomme råd (p. 102). Her understreger PPR dog selv, at distance til hverdagspraksis på skolen bidrager til “(...) at kvalificere faglige perspektiver samt fastholde en neutral position i forhold til skolers og daginstitutioners eventuelle andre problematikker (...)” (Deloitte et al., 2020, p. 101). PPR placeres både tæt på og som en del af skolepraksis og samtidig som nogen, der kan trække sig til en neutral position og komme med faglige vurderinger. Faglighed bliver en størrelse, der står på afstand af praksis, men skal tilpasses den specifikke problemstilling.

4.4.3 Psykologernes rolle

Fælles for publikationerne er, at de skriver meget om et samlet PPR. Børne- og Undervisningsministeriet fremhæver ikke bestemte professioner indenfor PPR i forbindelse med anbefalingerne, og det fremgår ligesom i undersøgelsen af Deloitte et al. (2020) heller ikke, at det er psykologer, der skal varetage den lettere behandling. Det kan også være PPR-medarbejdere, der er uddannet “(...) uddannet cand.pæd.pæd.psyk., skole-/dagtilbudsleder, pædagoger, lærere og forældre.” (Deloitte et al., 2020, p. 8), som kan varetage lettere behandlingsfunktioner. Men man skal som behandler have viden om “(...) psykisk mistrivsel, udviklingspsykologi, og psykopatologi (...)” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 21) og “(...) social- og pædagogisk psykologi, didaktik og pædagogik samt have eller udvikle kompetencer til og være trænede i at omsætte teori til pædagogisk praksis (...)” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 21). EVA (2023) beskriver også et ønske om, at andre faggrupper skal være med til at skrive PPV’er (EVA, 2023, p. 22). En opgave der ellers klassisk har fyldt meget for psykologer. Det foreslås også, at en måde at afhjælpe de pressede psykologer på, er ved at flere forskellige fagligheder skal løftes med psykologfaglige overbygningsuddannelser (p. 26). Det er her i højere grad en psykologiske faglighed end profession, der tales frem. Psykologerne beskrives dog som en faggruppe, der kan varetage rigtig mange forskellige arbejdsopgaver i PPR, men nogle særlige opgaver fremhæves. Disse opgaver er; udredning af individuelle børn og unge

for at vurdere specialpædagogisk støttebehov og evt. viderehenvisning til psykiatrien, vejledning og rådgivning af forældre, lærere og pædagoger, kompetenceudvikling i skoler og dagtilbud (Deloitte et al., 2020, p. 41). Kompetencer indenfor psykoterapeutiske metoder understreges også som vigtige (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, p. 21). Arbejdsopgaven knyttes ikke kun an til den psykologiske profession, men også at den viden, man som behandler skal have, falder indenfor den psykologiske fagdisciplin. Dog fylder pædagogisk psykologi og pædagogik ikke meget i det teoretiske grundlag for de lettere behandlende indsatser.

En klar efterspørgsel fra lærere og pædagoger er til psykologerne i PPR om, at psykologerne skal ud og se børnene mere og have træffetider på skolerne. Der ønskes et øget fysisk tilstedevær i skolepraksis, dog stadig med en faglig distance (Deloitte et al., 2020, p. 102), så PPR fortsat kan bidrage med faglige perspektiver, der som tidligere nævnt, ikke er filtret ind i hverdagslivet i skolerne (Deloitte et al., 2020, p. 101; EVA, 2020, p. 20). PPR-medarbejderne og de pædagogiske psykologer bliver italesat som en *mellemmand*, der skal anvende sin teori på praksis (jf. afsnit 3.2.2; Berliner, 2006).

4.4.4 Hvilket rum efterlades til den pædagogisk-psykologiske faglighed?

Det overordnede formål med PPR er i publikationerne fra 2020-2024 ikke lige så tydeligt skrevet frem som i vejledningen fra 2000. Men i forlængelse af ovenstående beskrivelse af PPR's arbejdsopgaver, kan formålet stadig her i 2020 forstås, som at PPR honorere den efterspørgsel, skolen, forældrene og kommunen stiller, uden de store muligheder for at stille sig kritisk – og derigennem reproducerer praksis (jf. afsnit 3.2.3.1; 3.0; Szulevicz, 2019; Marx & Engels, 1976; Marx et al., 2001; Borring, 2023). Formålet med PPR er, særligt i anbefalingerne fra Børne- og Undervisningsministeriet, ikke længere præsenteret som knyttet op på konkrete paragraffer i Folkeskoleloven, Loven om socialservice osv., hvilket også får den institutionelle praksis og skolepraksis til at træde mere i baggrunden.

Den psykologiske faglighed eller fagdisciplinen er ikke kun knyttet til den psykologiske profession, men et generelt blik på børn og unge og deres vanskeligheder i PPR. Arbejdsopgaver forankret i psykologisk teori skal ikke nødvendigvis

udføres af psykologer ifølge undersøgelsen. Men det er en bestemt gren af psykologien, som arbejdsopgaverne og indsatserne forankres i. Som nævnt løbende i analysen, er den teoretiske problemforståelse primært klinisk psykologisk og medfører arbejdsopgaver som individuel udredning, lettere behandling og psykoedukation særligt af de voksne omkring barnet eller den unge. Den kliniske praksis præsenteres som en evidensbaseret praksis, og er med til at flytte PPR i en mere medicinsk retning med logikker fra sundhedssystemet (Deloitte et al., 2020, p. 93), hvor en klinisk forståelse af det psykologiske forstørres og det pædagogisk-psykologiske efterlades som en bisætning om kontekstsensitivitet og tilstedevær i skolepraksis. Jeg beskrev i analysen af vejledningen fra år 2000 (jf. afsnit 4.2.2), at spørgsmålet til PPR og den opgave PPR stilles bliver, *hvordan* den pædagogisk-psykologiske faglighed i praksis kan sætte sin viden i anvendelse. Dette spørgsmål om metode besvares i 2020 med lettere behandling. Med lettere behandling som metode kommer barnet endnu mere i centrum end tidligere. Hvilket PPR-ledere i 10 ud af 65⁹ kommuner i undersøgelsen udtrykker bekymring omkring (Deloitte et al., 2020, p. 72) - denne bekymring understøttes af EVA (2023, p. 147). Hvor man i år 2000 tog afstand fra lettere behandling af det enkelte barn og forsøgte at flytte indsatserne ud omkring de voksne, anbefales det nu at flytte indsatsen ind omkring barnet igen og efterspørges specifikt af skolerne (EVA, 2023, p. 101). Efterspørgslen er med til at tilføje til den allerede eksisterende dobbelthed (tobensstrategien) i PPR (Szulevicz og Torill, 2021 if.: EVA, 2023, p. 101; Nielsen, 2003; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024) Udredning og behandling forstørres og udfylder en del af det rum for diskussion af metode, som vejledningen fra år 2000 efterlod. PPR bliver i denne forbindelse ikke længere afkrævet svar på spørgsmålet om *hvordan* børnenes udfordringer skal løses, men tilbydes i lettere behandling en teoretisk ramme og metode for *hvordan*. PPR skal ikke agere, men reagere på skolens, psykiatriens, forældrenes og børnenes behov, nu også med en specifik metode.

Forståelsen af problemstillingen omkring mistrivsel som en iboende risiko er med til at indskrænke de metodiske og teoretiske muligheder PPR har for at udfolde sin faglighed i praksis (jf. Afsnit 3.2.2.1; 3.2.2.2: Szulevicz, 2019; Hamre, 2016). Faglighed, beskrives i anbefalingerne, som brug af standardiserede redskaber og systematiske undersøgelses- og udredningsforløb omkring børn og unge, og teorien

bag har stort overlap med mere psykiatriske og kliniske forståelser af psykologien (Hamre, 2016).

Flere PPR-kontorer tilbyder allerede også lettere behandlingstilbud, men det anbefales nu konkret fra regeringen, nærmere bestemt Børne- og Undervisningsministeriet, at tilbyde behandling til børn i mistrivsel som en del af en styrket indsats i PPR. Med de ændrede udfordringer omkring børn og unge og den ændrede efterspørgsel på PPR's ydelser, er det andre formål og opgaver, der træder i forgrunden. Men de metoder, og deres grundlag, der træder i forgrunden, virker på mange måder bekendt (jf. Afsnit 3.1.2; Tanggaard & Nielsen, 2021). Blikket rettes ikke fra den ene dag til den anden med de to publikationer i 2020 vedrørende lettere behandling mod mere behandlende og individorienterede metoder. Samarbejdet eller konflikten mellem de to ben er en tilbagevendende grunddiskussion for PPR - både i den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og praksis (jf. afsnit 3.2.2; Berliner, 2006; Brinkmann, 2008).

5. 0 Diskussion – En forandring der udebliver

Ovenpå denne analyse af lovgivende og rammesættende publikationer vedrørende PPR – der ikke bevæger sig væk fra men tættere på psykometriske, diagnostiske og individualiserende forståelser af børn og unges udfordringer – synes spørgsmålet fra Conoley & Gutkin (1995), 30 år efter det blev stillet, stadig højaktuelt. På trods af opmærksomheder på kontekst, omgivelser og miljø, dækker begreberne primært over det tværfaglige samarbejde med de voksne omkring barnet her og nu (jf. afsnit 4.4.2; 4.4.2.1; 4.4.2.2; 4.4.4), med henblik på at sætte indsatser i gang i både skole, hjem og måske individuel eller gruppebaseret behandling af barnet. Men denne forståelse af kontekst bliver en historieløs forståelse af den enkeltes udfordringer, når praksissernes kompleksiteter reduceres til de voksne omkring barnet. Det risikerer at blive et spørgsmål om *hvordan* behandlingen af barnet bedst tilrettelægges i samarbejde med de voksne. Her skrives noget af det, den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin er på jagt efter, ud af ligningen. Her skrives strukturer, normative forudsætninger og de institutionelle arrangementer (jf. afsnit 3.2.2; 3.2.3; 3.2.3.1; Berliner, 2006; Szulevicz, 2019) ud af ligningen, og diskussionen vender tilbage til at handle om en PPR-praksis, der står på to ben (jf. afsnit 3.2.2; Berliner, 2006; Brinkmann, 2008). Med et historieløst

kontekstbegreb sløres muligheden for, som PPR-psykolog at stille sig kritisk og spørge hvorfor så mange børn mistrives, og ikke 'bare' være med til at facilitere pædagogisk symptombehandling med barnets udfordringer i centrum.

Mistrivslens forankring i skolen, og skolens forankring i det omkringliggende samfund sløres. At alle børn skal gå i den samme skole og denne skoles formål og form bliver en selvfølgelighed. I stedet rettes pilen mod samarbejdet med PPR, der skal blive bedre til at sætte særligt ønskede psykologiske fagligheder i anvendelse. Den pædagogisk-psykologiske faglighed bliver i mødet med de krav om anvendelse, som rammerne for folkeskolen stillet et spørgsmål om metode forstået som et stykke værktøj, der kan bruges uafhængigt af historie og teori (jf. afsnit 3.1.1; Danziger 1990). På den anden side af dette stykke værktøj står en pædagogisk-psykologisk fagprofessionel, der har faglige kompetencer og en stor viden om en masse teori (jf. afsnit 4.2.1.1; 4.4.4), men mangler en metode, der forventes at anvende dette værktøj uanset teoretiske konflikter.

At stille sig kritisk overfor strukturer, normative forudsætninger og institutionelle arrangementer, at rette blikket mod *hvorfor*, er på ingen måde nye spørgsmål, men efterhånden blevet et grundspørgsmål indenfor den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og PPR-forskning (Conoley & Gutkin, 1995; Berliner, 2006; Leadbetter & Arnold, 2013; Jensen, 2014; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Szulevicz, 2019; Wright & Buchanan, 2020; Conoley, Powers & Gutkin, 2020; Tanggaard & Nielsen, 2021; Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024). Her spørges *hvorfor* den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og PPR-forsknings videnskabelige argumenter ikke ændrer det dominerende individuelle arbejde med børns vanskeligheder i PPR- og skolepraksis. Til det svares der, at forskning selv må stille, og assistere praksis i at stille, spørgsmålet om *hvorfor*, der findes bestemte forventninger til børn og unge, og hvad der er med til at opretholde dem. Den lange ovenstående reference er et udsnit af diskussionen, som jeg i min redegørelse og analyse har trukket på. Og mest af alt, har jeg måske været med til at reproducere denne diskussion, som en konflikt mellem klassiske videnskabelige idealer for objektivitet og den moderne pædagogisk-psykologiske fagdisciplins mere kontekstsensitive og situerede forståelser. Det er lykkedes den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og PPR-forskning at etablere en forskningspraksis, der stiller de efterspurgte kritiske spørgsmål. Ikke kun i forskning, men også i PPR-praksis

forholder psykologer og ledere sig også kritisk overfor metoder, der er med til at centrere individet. PPR udtrykker selv i undersøgelsen af Deloitte et al. (2020) og EVA (2023) (jf. afsnit 4.4.4), at de er bekymrede for at vende tilbage til et stærkt individfokus. Spørgsmålene lever også i den offentlige debat, hvor de over 1000 psykologer forholder sig kritisk til PPR's tilgang, samt skolens formål, i deres opråb til politikerne (Mølgaard & Jensen, 2022). Dette råb om politisk handling er dog også udtryk for, at forandringen på den store klinge stadig ikke har indfundet sig.

Den kritisk historiske opmærksomhed på hvad, der går igen over tid, viser at den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og PPR-forskningen bliver ved med at stille de samme spørgsmål og trække på kritisk opmærksomhed som en del af løsningen. Vi kommer ikke udenom, at ønsket om forandring på stor skala kræver kritik på stor skala, og for ikke at klinge hult må sådan en opmærksomhed gribe ud i samfundet efter svar. At pege på strukturer og formål fjerner ikke alene rollen som *mellemmand* (Berliner, 2006). På trods af Berliners argument om ikke at forstå de pædagogiske psykologer som *mellemænd*, ender den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin alligevel på en måde med at stille spørgsmål til hvordan fagligheden kan sættes i anvendelse, når Conoley & Gutkin (2020) fx griber efter at stille de rigtige spørgsmål til praksis, eller når Berliner (2006) med kritiske spørgsmål forsøger at lukke et hul mellem teori og praksis (p. 23). Det bliver et epistemologisk spørgsmål om *hvordan* man får adgang til denne praksis, og hvad de *rigtige* spørgsmål til praksis er. Selvom forståelsen af praksis her er knyttet til situerede teoretiske positioner, ligesom hos en stor del af den pædagogisk-psykologiske faglighed, peger det alligevel i en retning af, at den pædagogisk-psykologiske faglighed opholder sig på kanten af de praksisser, de undersøger. Dette forhold mellem teori og praksis kan beskrives ud fra Graff et al.'s (2021) forståelse af at se på PPR indefra og udefra. PPR forstås her som en praksis, hvor de ansatte i PPR har andre forudsætninger for at forstå PPR-praksissen indefra, i modsætning til fx forskere, der kommer udefra og ind i praksis. Forskerne forholder sig givetvis til praksis og er nysgerrige på de ansattes perspektiv, men det stadig en analytisk fortolkning og derfor et blik udefra, der præsenteres.

5.1 Diskussion af specialets kvalitet

Positionen som den, der udfører analysen, er også en position, jeg i dette speciale må forholde mig til. For at udfolde dette, vil jeg her trække på det tidligere anvendte citat af Hojo Holborn (1948) “The study of history offers no escape from historicity and all the limitations of historic man apply to the individual student of history.” (Holborn, 1948, p. 69). Den historiske analyse er på ingen måde en objektiv aktivitet og kalder også på en bevidsthed omkring sin egen position. Når jeg undersøger den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin med teorier, der også er en del af denne fagdisciplin, kan distinktionen mellem, hvad der er det analytisk objekt og de analytiske greb hurtigt sløres, når min metodologi og metode også selv er en del af den historie, jeg gerne vil undersøge. Jeg har i dette speciale forsøgt at skabe transparens, ved at være tydeligt omkring specialets metodologi og ontologi (jf. afsnit 3.0-3.12), samt situeret min forståelse af anvendte teorier og deres positioner inden for forskningsfeltet. Dette er i tråd med specialets kritisk historiske tilgang, der sigter efter at situere videnskabelige og professionelle praksisser i historiske og sociale praksisser (Martin & McLellan, 2013, p. 8)

Ydermere vil jeg forholde mig til hvad Berliner (2006) beskriver som et vilkår for den pædagogisk-psykologiske analyse, nemlig at situerede fænomener er så store og komplekse, at helheden må brydes ned for at kunne analysere dem (Berliner, 2006, p. 6). Der vil derfor være hele dele af fænomenet relateret til PPR, som fx børn, mistrivsel, undervisere og undervisning, og skolen, hvilket jeg kun har rørt på overfladen. Dette betyder dog ikke, at undersøgelsen ikke har noget at skulle have sagt i forhold til fænomenet. Her vil jeg igen inddrage Busch-Jensen & Schraubes (2019) ord; “All knowledge “speaks” from a particular engagement in the world. Neither from nowhere nor from everywhere, but always from somewhere.” (p. 238). Selvom delene tages ud af helheden, fortæller de stadig noget om helheden. Selvom jeg stiller skarpt på specifikke dokumenter, teorier og diskussioner indenfor PPR i en dansk kontekst, fortæller det stadig noget om den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin nationalt og internationalt, om psykologi, videnskabsteoretiske diskussioner osv.

6.0 Konklusion

Nærværende speciale har haft til formål at belyse problemformuleringen:

Hvordan forstås den pædagogisk-psykologiske faglighed, og dens udfordringer med at skabe forandring, i henholdsvis den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin samt politisk og lovbestemte rammer og anvisninger til PPR, og hvilke muligheder for udfoldelse i praksis giver disse forståelser fagligheden?

For at belyse denne problemformulering har jeg gennem en historisk kritisk tilgang (Martin & McLellan, 2013) set på både den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og profession som situeret i historie, strukturer og som dialektiske praksisser (Kirkegaard Jensen & Szulevicz, 2024) – som gensidigt konstituerende. På denne baggrund har jeg præsenteret en historisk gennemgang af den pædagogisk-psykologiske fagdisciplins historie og PPR's historie, for at forsøge at komme nærmere, hvorfor den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin fortsat ikke oplever at slå igennem i praksis (Conoley, Power & Gutkin, 2020). Indenfor den del af den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin, jeg i denne opgave har præsenteret, forstås udfordringen med at slå igennem i praksis, som en udfordring med at stille de rigtige spørgsmål (Conoley & Gutkin, 1995). Men hvilke spørgsmål er så de rigtige? Her peger Berliner (2006) på, at det drejer sig om at stille kritiske spørgsmål til sin egen rolle i praksis. Der bør der rettes en opmærksomhed mod formålet med de strukturer og institutioner, der danner rammen for uddannelse og forskning heri. Der må stilles spørgsmål til *hvorfor* udfordringer opstår i disse strukturer og med hvilket formål de skal løses, fremfor umiddelbart at spørge med hvilken viden, og *hvordan* de skal løses. Udfordringen med at slå igennem i praksis, skal løses ved at forstå den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin og faglighed i praksis som en del af praksis – og ikke som *mellemanden*. Også Szulevicz (2019) peger på, at spørgsmålet om *hvorfor* er vigtigt, for at forstå de normative forudsætninger for arbejdet med børn, men stiller så det opfølgende spørgsmål om, hvor spørgsmålet om *hvorfor* skal rettes hen? (p. 125). I publikationerne fra Børne- og undervisningsministeriet er det ikke spørgsmålet om *hvorfor*, men spørgsmålet om *hvordan*. Her mødes den pædagogisk-psykologiske faglighed med en forventning om, at være en ekstern rådgiver, der sætter sin teoretiske viden i anvendelse i praksis, for at understøtte skolens, forældrenes og børnenes ønsker i forbindelse med det enkelte barns udfordringer (jf. afsnit 4.4.4). Dette efterlader mest af alt en faglighed, der har mulighed for at reproducere diskussionen om kontekst og individ, i praksis med nye teorier i ryggen.

Teorier, kontekster og udfordringer er gensidigt konstituerende og ændrer sig over tid, men grundelementerne i diskussionen er de samme. Den pædagogisk-psykologiske fagdisciplin læner sig stadig op ad mere kritiske og situerede forståelser (jf. afsnit 3.3.2; Berliner, 2006) end PPR-praksis.

Litteraturliste

- Bendixen, C. (2009). Intelligensbegrebet og intelligenstestning i folkeskolen. I: C. Bendixen og S. Kreiner (red.), *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Berliner, D. C. (2006). Educational Psychology: Searching For Essence Throughout a Century of Influence. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 3-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Birk, R., Kirkegaard Jensen, S., Matthiesen, N., & Allesøe, B. (2024). Situeret psykologi: En kort teoretisk skitse. *Nordiske Udkast*, 52(1), 6-32.
<https://doi.org/10.7146/nu.v52i1.148559>
- Borring, C. G. (2021). Bevægelser mod praksisnære samarbejdsformer – historiske og aktuelle individualiseringsproblematikker i skolepsykologien. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2), 71-83.
- Borring, C. G. (2024). Kapitel 2 - Videnskabsteoretisk forståelsesramme og centrale begreber I *En praksisnær vending i skolepsykologien? Udforskning af betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR*. (16-29). Ph.d.-afhandling, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Borring, C. G. (2024). Kapitel 5 – Skolepsykologien som forskningsfelt I *En praksisnær vending i skolepsykologien? Udforskning af betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR*. (78-116). Ph.d.-afhandling, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Brinkmann, S. (2008). To psykologier. *Psyke & Logos*, 29(1), 17. 36-52.

Busch-Jensen, P., & Schraube, E. (2019). Zooming in zooming out: Analytical strategies of situated generalization in psychological research. In C. Højholt & E. Schraube (Eds.) *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life* (pp. 221–241). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4_12

Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Faglige anbefalinger vedr. udvikling og implementering af lettere behandlingstilbud i PPR*.

Børne- og Undervisningsministerie. (2023). *Om PISA-undersøgelsen*. Hentet 29.0.25. <https://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersogelser/pisa/om-pisa#:~:text=Den%20f%C3%B8rste%20PISA%2Dunders%C3%B8gelse%20blev,for%20l%C3%A6sning%2C%20matematik%20og%20naturfag>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Folkeskolens formål*. Hentet 29.05.25. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Charles, D. C. (1987). The emergence of educational psychology. In: J. Glover, R. Ronning, editors. *Historical foundations of educational psychology*. (pp. 17-38). Boston, MA: Springer US.

Conoley, J. C., & Gutkin, T. B. (1995). Why didn't—why doesn't—school psychology realize its promise?. *Journal of School Psychology*, 33(3), 209-217.

Conoley, J. C., Powers, K., & Gutkin, T. B. (2020). How is school psychology doing: Why hasn't school psychology realized its promise?. *School psychology*, 35(6), 367.

- Deloitte, Professionshøjskolen UCN og Professionshøjskolen Absalon. (2020). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*.
- EVA. (2023). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Farrell, P. (2009). The developing Role of School and Educational Psychologists in supporting Children, Schools and Families. *Papeles del Psicólogo*, Vol 30 (1), 74-85.
- Folkeskoleloven LBK nr 989 af 27/08/2024
- Folkeskolen. (2013) *Ekspertter om reformen: Den nye skole bliver en helt anden verden*. Hentet 29.05.25 <https://www.folkeskolen.dk/eksperter-om-reformen-%e2%80%a9den-nye-skole-bliver-en-helt-anden-verden/>
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). Samfundets børn In: L. Gilliam & E. Gulløv (Eds.). *Civiliserende institutioner – Om idealer og distinktioner i opdragelse* (pp. 39-61). Aarhus Universitetsforlag.
- Gjerløff, A. K., Jacobsen, A. F., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014). *Da skolen blev sin egen. 1920-1970*. Dansk skolehistorie, bind 4. Aarhus Universitetsforlag.
- Gjørting, M. R. (2022). PPR i paradigmeskifte: En undersøgelse af PPR-lederes opfattelser af udfordringer og muligheder med bemanding, uddannelsesbehov og faggrænser. In *Aarhus Universitet*.
- Greeno, J.G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26(1) p. 5-17. doi: 10.3102/0013189X026001005.

- Hamre, B. (2016). Når diagnosen dikterer pædagogikken. In B. Hamre & L. Vibe (Eds.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (pp. 141-158). Frydenlund Academic.
- Hansen, S. J. (2021). Folkeskolens første møde med folkeskolereformen—et stormfuldt møde. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(32), 50-62.
- Henriksen, C. (2023). *Nyt center samler PPR-forskningen i Danmark for at styrke tværprofessionelle indsatser tæt på børnenes hverdag i dagtilbud og skole*. dpu.au.dk. Hentet d. 26.05.25 <https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/nyt-center-samler-ppr-forskningen-i-danmark-for-at-styrke-tvaerprofessionelle-indsatser-taet-paa-boer-nes-hverdag-i-dagtilbud-og-skole>
- Holborn, H. (1948). History and the Humanities. *Journal of the History of Ideas*, 9(1), 65–69. <https://doi.org/10.2307/2707395>
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2018). *Aftale om satspuljen på sundhedsområdet for 2019-2022*.
- Jensen, M (2014). Et inkluderende evidensbegreb. *Social kritik: tidsskrift for social analyse & debat*, 26(140), 71-79.
- Kirkegaard Jensen, S. og Szulevicz, T. (2024), PPR's funktion og faglighed i bevægelse - Et historisk rids i lyset af den aktuelle debat om øget praksisnærhed i PPR og en begyndende skitsering af en situeret pædagogisk-psykologisk praksis. *Nordiske Udkast*, 56(1), 132-155
- Kromann, A. C. & Thomsen, K. T. (2024). *Praksisnær PPR*. Dafolo.
- Køppe, S. (1983). *Psykologiens udvikling og formidling i Danmark i perioden 1850-1980*. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Lave, J., & Packer, M. (2008). Towards a Social Ontology of Learning. In K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Musaeus, & G.

- Kraft (Eds.), *A Qualitative Stance. Essays in honor of Steinar Kvale*. Aarhus University Press.
- Leadbetter, J. & Arnold, C. (2013) A hundred years of applied psychology. *The Psychologist*, 26 (9). pp. 696-698.
- Martin, J. & McLellan, A.-M. (2013). *The Education of Selves: How Psychology Transformed Students* (New York, 2013; online edn., Oxford Academic, 24 Jan. 2013),
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199913671.003.0001>.
- Marx, K., & Engels, F. (1976). *Marx & Engels Collected Works Vol 06: Marx and Engels:1845-1848*. London: Lawrence & Wishart.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *De nationale tests måleegenskaber*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf16/sep/160912-notat-om-nationale-tests-maaleegenskaber.pdf>
- Mølgaard, T. og Jensen, T. L. (2022, 21. August). Åbent brev fra over 1.000 psykologer: Der skal ske noget nu, ellers er det for sent. *Politikken*.
<https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art8926310/Der-skal-ske-noget-nu-ellers-er-det-for-sent>
- Nielsen, H. W. (2003). Den pædagogisk-psykologiske undersøgelse og vurdering. Nogle overvejelser. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Temanummer: Pædagogisk-psykologiske perspektiver.
- Nielsen, K. (2008). Skolepsykologiske teknologier. I: S. Brinkmann & P. Triantafillou (red.), *Psykens historier i Danmark*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur (s. 121-141).
- Nielsen, M. L., & Graversen, E. K. (2018). Kortlægning af kompetencebehov i PPR i danske kommuner. *Aarhus: Aarhus Universitet*.

- Nielsen, K., & Klitmøller, J. (2017). Blinde pletter i den synlige læring-Kritiske kommentarer til «Hattierevolutionen». *Nordic studies in education*, 37(1), 3-18.
- Røn Larsen, M. & Jørgensen, S. (2018). Retlige og institutionelle betingelser for det tværfaglige samarbejde om inklusion i skolen. In C. Højholt & D. Kousholt (Eds.), *Konflikter om børns skoleliv* (pp. 254-285). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Sheridan, S. M. & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29(4), 485–502.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2000.12086032>
- Sugarman, J. (2015). Neoliberalism and Psychological Ethics. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 35 (2), 103-116
- Szulevicz, T. (2013). Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis. *Psyke & Logos*, 34(2), 462-479.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis: mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. (2019). PPR og de normative forudsætninger. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 56, 114-125.
- Szulevicz, T. (2021). Forord. In L. Graff, C. Nüchel & A. S. Møller Sparre (Eds.) *Psykolog i PPR: Guide til praksis* (1. udg., pp. 11-13). Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2021). *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. 2. udgave. Klim.
- Undervisningsministeriet. (1997). Salamanca erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning. *Salamanca, Spain: Undervisningsministeriet*.

Undervisningsministeriet. (2000). *Vejledning om PPR - pædagogisk-psykologisk rådgivning*.

VIVE, Bjørnholt, B., Mikkelsen, M., Schøler Kollin, M., Steffensen, J., Rindom, M., Madsen, A. E. & Østenfeldt Beck, R. (2023). Lettere behandling i PPR – Forsøg med lettere behandling i regi af PPR i 37 kommuner.

Ware, L. (2018). *A century of segregation : race, class, and disadvantage*. Lexington Books.

Wiedemann, F. (2024). Trivselsmålinger i folkeskolen: Skal alle elever være lykkelige?. *Tidsskrift for professionsstudier*, 19(37), 108-117.