SAMARBEJDET MELLEM PPR-PSYKOLOGER OG FOLKESKOLELÆRERE

I SAGER OM BEKYMRENDE SKOLEFRAVÆR

Rapportens samlede antal tegn (inkl. mellemrum): 262.358

Svarende til antal normalsider á 2400 tegn: 109,3 sider

Cajsa Mellerup Myhrmann, 20216038

Cecilia Piontek Larsen, 20185907

Vejleder: Maria Lyndgaard Petersen

10. semester, psykologi

Kandidatspeciale

Aalborg Universitet

29. maj 2026

Abstract

Children and adolescents experiencing psychological distress and school absenteeism constitute a growing and complex challenge within the Danish public school system. In such cases, teachers and educational psychologists working within the municipal PPR services are required to collaborate in order to enhance children's well-being and support school participation. Grounded in critical psychology, the aim of this thesis is to investigate the nature of this collaborative relationship in cases of concerning school absenteeism, as well as the opportunities and challenges that characterize the collaboration. The study employs a qualitative methodology based on semi-structured interviews with both professions. Using reflexive thematic analysis, the empirical material is organized into four themes and analyzed through critical psychological concepts, Anne Edwards' theory of interprofessional collaboration, and Edgar Schein's perspective on roles within helping relationships.

The analysis demonstrates that collaboration between teachers and PPR psychologists is characterized by negotiations between individual- and context-oriented understandings of school absenteeism, as well as by an asymmetrical relationship in which the psychologist often occupies an expert role, while the teacher contributes practice-based knowledge. Although individually oriented interventions may be helpful when teachers perceive their possibilities for action as exhausted, the analysis suggests that psychological knowledge becomes particularly valuable when developed close to practice through observation, joint reflection, and continuous follow-ups. Challenges emerge, however, when guidance remains generic and responsibility for translating recommendations into everyday school settings is shifted onto teachers in already pressured contexts. The analysis therefore points to the need for organizational and structural changes that support flexible, relational, and practice-oriented forms of collaboration.

The thesis further discusses why interventions often become individualized in practice despite both professions recognizing the complexity of school absenteeism. It also examines how conceptions of the child shape collaborative possibilities for action, the balance between accommodation and expectations, and which forms of support become possible and meaningful within the collaboration. Finally, the thesis discusses proximity to practice as both a necessary condition and a dilemma in efforts to address school absenteeism.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning 1

1.1 Afgrænsning og begrebsafklaring 3

1.1.1 Bekymrende skolefravær 3

1.1.2 Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) 4

1.1.3 Folkeskolelærere 5

1.1.4 Samarbejde 5

2. Eksisterende forskningslitteratur 6

2.1 Skolefravær 7

2.1.1 Præstationspres, politiske målsætninger og fraværets konsekvenser 9

2.2 PPR's historiske udvikling og arbejdspraksis 11

2.3 Samarbejdet mellem PPR-psykologer og lærere 14

2.3.1 Samarbejdet i skolefraværssager 14

2.3.2 Det generelle samarbejde omkring børn i mistrivsel 16

3. Metodologi 19

3.1 Den kritiske psykologi 19

3.1.1 Ontologiske og epistemologiske antagelser 21

3.2 Et kritisk-emancipatorisk udgangspunkt 22

3.3 En kvalitativ forskningstilgang 22

4. Metode 23

4.1 Interview 24

4.2 Interviewguiden 25

4.3 Specialets analytiske fremgangsmåde: Refleksiv tematisk analyse 27

4.4 Præsentation af informanter 29

4.5 Etiske overvejelser 30

4.6 Kvalitetsindikatorer i vores undersøgelse 33

5. Teori 35

5.1 Kritisk psykologiske begreber 35

5.2 Samarbejde på tværs af professioner 37

5.3 Roller og dynamikker i en hjælperelation 39

5.4 De teoretiske perspektiver i et samspil 42

6. Analyse 43

6.1 Forhandlinger om roller, ansvar og ekspertise i samarbejdet 43

6.1.1 PPR-psykologens rolle og bidrag 44

6.1.2 Lærernes rolle og bidrag 46

6.1.3 Dynamikker, magt- og videnshierarkier i samarbejdsrelationen 49

6.1.4 Opsummering 51

6.2 Forskellige problemforståelser former arbejdet med skolefravær 52

6.2.1 Forståelsen af skolefraværets kompleksitet og mulige årsagsforklaringer 52

6.2.2 Fra problemforståelser til børnesyn og intentionsforståelser 55

6.2.3 Et fælles ideal om barnets perspektiv - men vanskeligt i praksis 59

6.2.4 Opsummering 62

6.3 Når strukturelle og organisatoriske vilkår udfordrer samarbejdet 63

6.3.1 Ressourcepres og arbejdsvilkår foranlediger et "pseudosamarbejde" 63

6.3.2 En (for) sen inddragelse af PPR? 66

6.3.2.1 Et organisatorisk råderum og ledelsens opbakning 69

6.3.4 Opsummering 70

6.4 Relationelle og praksisnære forudsætninger for et velfungerende samarbejde 71

6.4.1 Et samarbejde tæt på praksis - konkrete værktøjer og "en oversætter" 71

6.4.2 Når skyld og skam fylder - relationel kontinuitet, tillid og anerkendelse .. 74

6.4.3 Mellemrumsarbejde som en nødvendighed 76

6.4.4 Opsummering 79

7. Diskussion 80

7.1 Når alle vil forstå helheden - men praksis retter sig mod individet 80

7.2 Mellem krav og hensyn: Børnesyn i et strukturelt spændingsfelt 84

7.3 Hvornår er hjælpen hjælpsom? 89

7.4 Praksisnærhed som mulighed og dilemma i skolefraværsager 93

7.4.1 Individuelle ekstraindsatser som forudsætning for praksisnærhed 95

7.4.2 At skabe gunstige betingelser for samarbejdet omkring skolefravær 97

8. Konklusion 100

9. Referenceliste 103

Bilagsoversigt:

Bilag 1 - Samtykkeerklæring

Bilag 2 - Interviewguides

Bilag 3 - Transskriptionsguide

Bilag 4 - Transskription af interview med Britta (lærer)

Bilag 5 - Transskription af interview med Ea (lærer)

Bilag 6 - Transskription af interview med Lisa (lærer)

Bilag 7 - Transskription af interview med Jane (psykolog)

Bilag 8 - Transskription af interview med Mai (psykolog)

Bilag 9 - Transskription af interview med Signe (psykolog)

1. Indledning

Bekymrende skolefravær opstår sjældent pludseligt. Ofte udvikler det sig gradvist og kan i begyndelsen vise sig som små tegn i hverdagen. En tom stol i klasseværelset, gentagne sygemeldinger eller en spirende bekymring blandt de professionelle omkring barnet, der vokser i en skole og et samfund, hvor tempoet og kravene sjældent sænkes. Sikkert er det, at noget i nutidens børneliv lægger pres på børn og unges velbefindende, og det kan, for nogen, resultere i vanskeligheder ved at møde op i skolen (Walther-Hansen, 2025, p. 19). Nye og foruroligende tal fra Børne- & Undervisningsministeriet (BUVM, 2026a) viser, at hver femte elev havde over 10% fravær i skoleåret 2024/2025 (p. 2), hvilket tyder på, at børn og unge, som mistrives og ikke kommer i skole, er en voksende problematik i den danske folkeskole (Knudsen, Møller & Graham, 2023, p. 5). Det fremstår hertil vanskeligt for aktører omkring børnene at blive enige om, hvad der ligger til grund for det bekymrende skolefravær. Kompleksiteten debatteres gennem alt fra diagnoser og individuelle vanskeligheder til fejlslagen inklusion og faktorer i skolens hverdagspraksis (Dumstrei, 2023, p. 34; Grindrup, 2023; Knudsen, Møller & Graham, 2023, p. 2; Lund, Fisker & Hansen, 2024, p. 9; Thastum, 2019, p. 22). På trods heraf fremgår en fælles forståelse af, at relevante aktører omkring barnet skal inddrages i et helhedsorienteret samarbejde, der undersøger årsagerne til fraværet på tværs af kontekster i barnets hverdagsliv (Børns Vilkår & Egmont Fonden, 2020, p. 9; Højholt & Kousholt, 2012, p. 84; Knudsen, Møller & Graham, 2023, p. 14). Dette gælder blandt andre lærere og PPR-psykologer. Den voksende mistrivsel og udvikling af skolefravær har medført en markant stigning i henvisninger til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), hvor arbejdet med netop skolefravær har fyldt meget de seneste år (Deloitte, UCN & Absalon, 2020, p. 15; Szulevicz & Arnfred, 2022, p. 6). PPR-psykologerne har ikke specifikke opgaver i relation til det stigende antal skolefraværssager, men de er, jf. Folkeskoleloven, påkrævet at betjene skolen og yde pædagogisk-psykologisk rådgivning til lærere og pædagoger (Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2023, p. 5). Lærerne befinder sig dagligt i den praksis, som barnet udebliver fra, mens skolens rolle i disse sager fremstår udefineret og diffus (Dumstrei, 2023, p. 34). Denne uklarhed synes udfordrende, idet lærere og PPR-psykologer desuagtet står med en nødvendig samarbejdsopgave, når et barn udvikler bekymrende skolefravær. De forventes at afholde møder, udveksle perspektiver, facilitere løsninger og forhandle

ansvaret for barnets situation, idet skolefraværet, uanset udløsende årsager, må forhandles og håndteres i den givne skolekontekst (Nielsen & Thastum, 2023, p. 336; Walther-Hansen, 2025, p. 39). Dette rejser spørgsmålet om, hvordan samarbejdet mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere udarter sig i praksis, idet rettidig handling og bæredygtige løsninger fremstår centrale for et godt skoleliv.

I forlængelse af ovenstående har vi, i vores egne praktikforløb i PPR i to forskellige kommuner, set, hvordan der først og fremmest eksisterer en usikkerhed og afmagt omkring arbejdet med skolefravær, idet der mangler viden på området. Derudover har vi oplevet spændinger mellem lærere og PPR-psykologer på møder, hvor barnets fravær er omdrejningspunkt. Vi har erfaret, hvordan parterne kan udtrykke en modstand over for hinandens perspektiver, både diskret under møderne men også i form af åbenlyse, negative kommentarer til kollegaer efterfølgende. Frustrationerne lyder blandt andet på, at et forslag allerede er forsøgt, at den anden part ikke er villig til at arbejde med nye tiltag, at en plan er urealistisk i praksis, at der ikke bliver lyttet eller taget ansvar og så fremdeles. Vi finder det interessant, at utilfredsheden kan ulme hos begge parter, men at vi ikke har oplevet den italesat direkte i samarbejdsrelationen. Derudover har vi, i vores projekt på 9. semester, undersøgt samarbejdet mellem PPR-psykologer og forældre i sager om bekymrende skolefravær (Myhrmann & Larsen, 2025). Fund herfra gav yderligere anledning til interessen for samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer. Vi fandt, at gode forløb i skolefraværssager kræver, at psykologen arbejder praksisnært, relationelt og er mere til stede på skolen, hvilket indbefatter et tæt og kontinuerligt samarbejde med lærerne. Vi fandt også, at skolen ofte reagerer sent på forældrenes bekymring omkring barnet. Det peger på, at det kan være svært for lærerne at håndtere fraværet og inddrage PPR, hvilket gør det interessant for os at undersøge betingelserne for samarbejdet i praksis. Vigtigheden af et velfungerende samarbejde hænger også sammen med, at vi i 9. semesters projektet erfarede, at skolefraværet har negative konsekvenser for barnet og samtidig er en enorm belastning for familien, både følelsesmæssigt og økonomisk, når de skal kæmpe længe mod systemet for at få den rette hjælp (Myhrmann & Larsen, 2025; Skolens tabte børn, 2025). Samlet peger disse erfaringer og tidligere fund på behovet for et bæredygtigt og styrket samarbejde mellem lærere og PPR-psykologer, og på baggrund af ovenstående er følgende problemformulering udformet:

Hvad karakteriserer samarbejdet mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere i sager om bekymrende skolefravær, og hvilke muligheder og udfordringer præger samarbejdet i praksis?

1.1 Afgrænsning og begrebsafklaring

Dette speciale undersøger problemformuleringen ud fra en kritisk psykologisk forståelse, tilhørende begreber og udvalgte teoretiske perspektiver. Specialet beror på en kvalitativ tilgang med empirisk materiale, som er indhentet gennem semistrukturerede interviews af både folkeskolelærere og PPR-psykologer. Vi tager endvidere afsæt i en problematisk hverdagspraksis (Schraube, 2017, p. 29), når vi undersøger samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer i bekymrende skolefraværssager ud fra førstepersonsperspektiver, som er essentielt i en kritisk psykologisk tilgang (se afsnit 3.1). Vi undersøger den specifikke samarbejdsrelation omkring skolefravær for at udbrede forståelsen heraf og samtidig informere om, hvordan samarbejdet udarter sig i praksis. Vi vil karakterisere samarbejdet og yderligere belyse, hvordan betingelser kan forme samarbejdsrelationen og parternes handlemuligheder heri. I de følgende afsnit vil vi kort definere dele af projektets problemformulering for at tydeliggøre vores interesse og afgrænsning af feltet.

1.1.1 Bekymrende skolefravær

Specialet afgrænser samarbejdet mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere til at fokusere på *bekymrende skolefraværssager*. Det skyldes, at skolefravær netop er et voksende fænomen, som kræver øget opmærksomhed og et velfungerende samarbejde blandt fagpersoner (Jensen & Szulevicz, 2024, p. 141; Knudsen, Møller & Graham, 2023, p. 14). De seneste år er fokus rettet mod faktorer i skolens praksis, og sagerne er ofte præget af afmagt, uklarhed om arbejds- og ansvarsfordelingen samt mangel på specialiseret viden (Amundsen et al., 2020; Dannow & Esbjørn, 2018; Hejl et al., 2025; Nielsen & Thastum, 2023). Det gør området relevant at undersøge i et projekt om tværfagligt samarbejde for at belyse og forstå, hvordan problematikken forsøges løst i praksis. I litteraturen har skolefravær ikke en velafgrænset definition, hvilket peger på, at fænomenet er komplekst og ikke let lader sig indfange og afdække entydigt. Ofte fremgår individorienterede forståelser af fraværet som eksempelvis *skolevægring*, der

afspejler en patologiserende forståelsesramme og risikerer at underkende kontekstuelle faktorer eller overse utilstrækkelige deltagelsesmuligheder for barnet (Lund, 2020, p. 2). Vi deler i højere grad en forståelse af fraværet som *skoleeksklusion* eller *skoledeltagelsesproblemer*, der kalder på didaktisk og pædagogisk opmærksomhed, når skolen af forskellige årsager ikke kan tilbyde den støtte og de muligheder, barnet har behov for (se afsnit 2.1; Lund et al., 2024, p. 9; Walther-Hansen, 2025, p. 149). Når vi indtager denne forståelse af skolefravær, udspringer det af vores kritisk psykologiske afsæt og en kritisk-emancipatorisk erkendelsesinteresse, hvor vi netop har til formål at bevidstgøre om samfundets påvirkning af subjektet og belyse vilkår, som præger individets handlemuligheder (Dreier, 2022, pp. 7,9; Feilberg, 2014, pp. 150-152; Madsen, 2012, pp. 4,10). I specialet anvender vi selv begrebet *bekymrende skolefravær*, hvor vi forstår fraværet som et socialt fænomen, der rammer individuelt (Lund et al., 2024, p. 9; Myhrmann & Larsen, 2025, p. 3). Vi anser det som et kontekstafhængigt fænomen, der opstår i et samspil mellem barnet og de praksisser, det deltager i. Fraværet er bekymrende, når det inkluderer psykiske og somatiske symptomer, og barnet giver udtryk for stærkt ubehag ved at skulle i skole (Knage & Kousholt, 2023, p. 5). Vi forstår, at et fravær på over 10% på et skoleår er særligt bekymrende, og at der ifølge Børne- & Undervisningsministeriet bør reageres hurtigt ved 15 dages fravær på et kvartal (2026a; 2026b). Slutteligt forstås børn og unge med bekymrende skolefravær som en heterogen gruppe, hvor fraværet kan have komplekse og sammensatte årsager på tværs af forskellige kontekster i barnets hverdagsliv (Børns Vilkår & Egmont Fonden, 2020, pp. 9,12).

1.1.2 Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR)

I specialet tager vi udgangspunkt i psykologer, der arbejder i organisationen PPR. I projektet henviser vi til dem som både psykologer og PPR-psykologer. Vi vælger alene at fokusere på psykologprofessionen til trods for, at mange faggrupper er ansat i PPR og potentielt er inddraget i sager om skolefravær. Det skyldes dels, at psykologerne er den eneste faggruppe, som er repræsenteret i PPR på tværs af landets kommuner (Nielsen, 2014, p. 16), og samtidig har vi en personlig interesse i vores egen faggruppe og PPR som en potentielt kommende arbejdsplads. Derudover er PPR-psykologerne en central samarbejdspartner for lærere i skolefraværssager, idet de er forpligtet til at be-

tjene folkeskolen og yde pædagogisk-psykologisk rådgivning ud fra specialiseret viden om børns udvikling og læring. Vi vil uddybe PPR's organisering, historie og arbejdsopgaver yderligere i afsnit 2.2.

1.1.3 Folkeskolelærere

Den anden part i samarbejdsrelationen, som specialet undersøger, er folkeskolelærere. I projektet henviser vi til dem som både lærere og folkeskolelærere, men deres arbejdsplads afgrænses til den almene folkeskole, som er reguleret af Folkeskoleloven. Privat- og friskoler kan have andre ressourcer eller lovmæssige foranstaltninger, herunder i relation til optagelse af elever, inklusionsansvar, frihed i undervisningen og økonomi, som kan give andre forudsætninger for samarbejdet med PPR-psykologer end almenskolens betingelser (Friskoleloven, 2019). Endvidere undersøger vi alene lærernes arbejde på trods af, at skoleledere, pædagoger og andet personale på skolen også samarbejder med PPR. Det skyldes, at lærerne dagligt er til stede i det klasserum, som børn med skolefravær udebliver fra, og at de ofte har ansvaret for at implementere de tiltag og anbefalinger, som besluttes i samarbejdet med PPR (Enevoldsen, 2021, p. 153; Nielsen, 2014, p. 145). Vi finder det relevant at udbrede forståelsen af samarbejdet med netop lærerne, når det sandsynligvis bliver et primært og nødvendigt arbejdsområde for os som kommende PPR-psykologer (Nielsen, 2014, p. 73).

1.1.4 Samarbejde

Samarbejdet mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere kan være af forebyggende, foregribende eller indgribende karakter. Vi fokuserer på det overordnede forløb i samarbejdet, og vores forståelse heraf involverer derfor både håndtering af skolefraværet, når det er opstået, samt mulighederne for at forebygge, at langvarigt fravær bliver et udfald for børn, der mistrives i skolen. Samarbejdet kan involvere rådgivning, sparring, tværfaglige møder, Pædagogisk Psykologiske Vurderinger (PPV'er) og mere uformelle og ofte mindre synlige arbejdsopgaver såsom telefonisk kontakt eller afstemninger forinden møder (Deloitte et al., 2020, pp. 37-60; Røn Larsen & Højholt, 2019, p. 15).

2. Eksisterende forskningslitteratur

I de følgende afsnit gennemgås eksisterende forskning, der er relevant for undersøgelsen af samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer i sager om bekymrende skolefravær. Litteraturgennemgangen i afsnit 2.1 om skolefravær samt 2.2 om PPR's organisering og arbejdspraksis bygger blandt andet på forskning fra vores projekt på 9. semester (Myhrmann & Larsen, 2025, pp. 5-7f). Derudover har vi søgt ny og supplerende litteratur i databaserne Primo, Google Scholar og PsycInfo, der udvider de tidligere søgninger og yderligere belyser samarbejdsrelationen mellem lærere og psykologer. Dette er gjort med søgeord som "tværprofessionelt samarbejde i skolefraværssager", "læreres arbejde med skolefravær", "PPR's samarbejde med lærere" og "PPR og skolefravær". Det er endvidere væsentligt at påpege, at litteratursøgningen primært er foretaget i en dansk/skandinavisk kontekst. Dette valg beror på vores videnskabsteoretiske afsæt i kritisk psykologi, hvor sociale praksisser forstås i relation til historiske, kulturelle og materielle samfundsudviklinger (Huniche, 2022, p. 7; Packer & Goicoechea, 2000, pp. 229-231). Derfor er der også søgt litteratur i blandt andet Nationalt Center for PPR-forskning, Pædagogisk Indblik, Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift og Nordisk Udkast. Dette fokus understøtter, at specialet kan bidrage til udviklingen af den undersøgte praksis ved at fremsætte forslag, som er genkendelige og anvendelige inden for de lokale praksisvilkår (Myhrmann & Larsen, 2025, p. 4).

Indledningsvist præsenteres litteratur om skolefravær som fænomen, herunder dominerende problemforståelser, årsager, politiske målsætninger i folkeskolen samt fraværets konsekvenser. Dernæst inddrages litteratur om PPR's organisering, historiske udvikling og arbejdsopgaver. Afslutningsvist belyses forskning om samarbejdsrelationen mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere, både i henhold til skolefraværssager og dernæst mere generelt. Fokusområderne udspringer af specialets problemformulering og er udvalgt for at belyse den kontekst, hvori samarbejdet udfolder sig, og dermed kvalificere forståelsen af specialets genstandsfelt (Myhrmann & Larsen, 2025, pp. 4f). Gennemgangen bidrager således til, at vi dels kan videreudvikle og nuancere eksisterende forskning vedrørende et problemfelt, der har vist sig ikke allerede at være et udtømt område, hvorfor ny forskning udgør et væsentligt bidrag.

2.1 Skolefravær

Indeværende afsnit har til formål at belyse skolefravær som fænomen. Det er en problematik, som fylder tiltagende meget i PPR's arbejde, og samtidig synes skolens opgave samt rolle i forbindelse med børn og unge, der vælger skolen fra, uklar og diffus, hvorfor det er relevant for os at undersøge samarbejdet med netop bekymrende skolefravær som omdrejningspunkt (Deloitte et al., 2020, p. 15; Dumstrei, 2023, p. 34). I forlængelse heraf vil vi indledningsvist præsentere, hvordan skolefravær beskrives og forstås i den eksisterende litteratur.

Skolefravær er en ekspanderende og flersidig problematik, der fordrer, at relevante parter arbejder effektivt og helhedsorienteret sammen omkring løsninger for det enkelte barn (Jensen & Szulevicz, 2024, p. 141; Knage & Kousholt, 2023, p. 31; Social- & Boligstyrelsen, 2024a, p. 11). Nye og foruroligende tal fra Børne- & Undervisningsministeriet (2026a) viser, at andelen af elever med over 10% fravær er steget fra 14,6% i skoleåret 2018/2019 til 21,8% i skoleåret 2024/2025 (p. 2). Dette fravær registreres og kategoriseres i den danske folkeskole som henholdsvis lovligt fravær grundet sygdom, lovligt fravær med skoleledelsens tilladelse ved særlige anledninger eller ulovligt fravær, hvor skolen ikke er underrettet på forhånd (BUVM, 2022; Social- & Boligstyrelsen, 2024a, p. 4). Der fremgår hertil ingen fastsat grænseværdi for, hvornår fraværet er bekymrende, hvorfor det kræver en individuel vurdering ud fra summen af de tre fraværstyper, som baserer sig på forskellige definitioner af højt fravær på tværs af skoler og kommuner (Knage & Kousholt, 2023, p. 11; Social- & Boligstyrelsen, 2024a, p. 4; Thastum, 2019, p. 16). Walther-Hansen (2025) påpeger dog, at skolefraværet ikke først bør karakteriseres som bekymrende, når barnets krop er fysisk fraværende i skolen (p. 30). Det udvikler sig gradvist og kræver en opmærksomhed på tidlige tegn hos barnet såsom mentalt fravær eller oplevet ubehag forud for det fysiske fravær (Knage & Kousholt, 2023, pp. 31f; Social- & Boligstyrelsen, 2024a, p. 4).

Det fremgår yderligere af forskningslitteraturen, at skolefraværet beskrives og forstås på forskelligartede måder eksemplificeret ved skolefravær, skolefobi, elevfravær, pjækkeri, skoletilbageholdelse, skoleeksklusion og skolevægring, hvilket gør det vanskeligt at fastsætte en definition (Knage & Kousholt, 2023, p. 6; Knudsen, Møller & Graham, 2023, p. 4; Lund, 2020, p. 1; Thastum, 2019, p. 19). *Skolevægring* er et udbredt begreb i relation til skolefravær, som betoner barnets emotioner (Heyne et al.,

2018, p. 11; Lund, 2020, p. 1; Walther-Hansen, 2025, p. 36). Et langvarigt fravær anses her som en reaktion på erfaringen af ubehag eller frygt i forbindelse med skolegangen (Thastum, 2019, p. 21). Forældrene er bevidste om fraværet og har forsøgt at sende barnet i skole. Fraværet er derfor motiveret af barnet selv og udløses af emotionelle og somatiske symptomer, der gør det vanskeligt at møde fysisk op i skolen. Dette til trods for, at barnet ofte har et stort ønske om at kunne deltage i klassefællesskabet (Havik & Ingul, 2021, p. 3; Knudsen, Møller & Graham, 2023, p. 4; Lund, 2020, p. 2). Lund (2020a) fremhæver, at begrebet skolevægring afspejler en individualiserende terminologi og *patogene diskurser*, som præger skolesystemet i høj grad, hvor forklaringer på afvigende adfærd placeres hos individet og familien uden i tilstrækkelig grad at inddrage kontekstuelle faktorer (Knage & Kousholt, 2023, pp. 16,22; Lund, 2020, p. 2). Denne problemforståelse er vigtig at være opmærksom på, idet måden, der tales om fraværet på, kan medvirke til både at skabe og vedligeholde skolefraværet som en negativ identitet, der har at gøre med "unormal" og utilpasset adfærd hos barnet (Knage & Kousholt, 2023, p. 22). Ifølge Havik & Ingul (2021) kan problemforståelsen derfor også få betydning for, hvordan omgivelserne imødekommer og forsøger at løse fraværet (p. 9), eksempelvis i samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer, som indeværende speciale undersøger.

I forlængelse heraf bliver udfordringerne ved en individorienteret problemforståelse blandt andre den kognitive samt neuropsykologiske forklaringsramme, som bevirker, at skolens professionelle bliver sat udenfor indflydelse (Walther-Hansen, 2025, pp. 36f). Vilkår i skolen og hverdagen, som barnets handlinger udspringer af, og som både rummer muligheder og begrænsninger for barnets deltagelse i skolen, identificeres i mindre grad (Dumstrei, 2023, p. 36; Lund, 2020, p. 4). Dette anses som problematisk i de nyere forståelser af skolefravær, der anser det som en multikausal problematik, som netop udvikles og vedligeholdes i et gensidigt samspil mellem barnet, familien, skolen, fritidslivet samt politiske og samfundsmæssige betingelser (Walther-Hansen, 2025, pp. 32f; Fisker & Rønne, 2019, p. 49; Fleischer, 2018, p. 41). Særligt faktorer i skolens praksis er inden for de seneste år blevet et fokusområde i debatten om skolefravær (Dannow & Esbjørn, 2018, p. 93; Thastum, 2019, p. 22). I forlængelse heraf fremhæver Lund et al. (2024) et nyt begreb for bekymrende fravær, som er *skoleeksklusion* (p. 9). I dette perspektiv forstås fraværet som forankret i undervisningsmæssige eller pædagogiske forhold, herunder utilstrækkelig støtte og ressourcetilde-

ling, sociale udstødelsesprocesser, et utrygt klassefællesskab samt udfordringer i relationerne til lærere og klassekammerater (Myhrmann & Larsen, 2025, p. 5). Denne problemforståelse inviterer således fagprofessionelle til en mere situeret og interaktionistisk analyse af fraværets kontekst og barnets deltagelsesbetingelser i skolelivet, som er et perspektiv, der understøttes i flere forskningsartikler (Dumstrei, 2023, p. 36; Lagermann, 2025, pp. 77f; Lund et al., 2024, p. 9; Walther-Hansen, 2025, pp. 32,40). På den måde forstås bekymrende skolefravær i højere grad som skoledeltagelsesproblemer, der kalder på didaktisk og pædagogisk opmærksomhed, når skolen ikke kan tilbyde den støtte og de muligheder, barnet har behov for (Fisker & Rønne, 2019, p. 55; Walther-Hansen, 2025, p. 149).

2.1.1 Præstationspres, politiske målsætninger og fraværets konsekvenser

Når skolefraværet ikke alene anskues som et individuelt problem, men også som et kontekstuelt og relationelt fænomen, bliver det relevant for os at belyse strukturelle og institutionelle betingelser, som dels kan influere udviklingen af skolefravær hos barnet og samtidig forme professionelles handlemuligheder i samarbejdet om skolefravær.

Rapporterne fra Børns Vilkår (2024), Børns Vilkår & TrygFonden (2020) og VIVE (2022) viser gennem en stigning i mistrivsel, at noget i nutidens børneliv lægger pres på børn og unges velbefindende, og det kan resultere i vanskeligheder ved at møde op i skolen (Walther-Hansen, 2025, p. 19). I den forbindelse fremhæver Knage & Kousholt (2023), hvordan danske, kvalitative interviewstudier har undersøgt skolefraværende børns egne forståelser af fraværet. De primære faktorer, børnene fremhæver som årsag til deres fravær, er skolekonteksten samt de forventninger og det præstationspres, der knytter sig hertil (Børns Vilkår & TrygFonden, 2020, pp. 8f; Knage & Kousholt, 2023, p. 18). Deres oplevelse heraf kan hænge sammen med, at folkeskolen har gennemgået store forandringer siden årtusindeskiftet, hvor resultaterne fra den første PISA-undersøgelse rystede troen på kvaliteten af det danske uddannelsessystem (Andersen et al., 2001). Undersøgelserne viste, at danske afgangselever klarede sig fagligt dårligere end forventet, og det resulterede i politiske krav om et fagligt kvalitetsløft i folkeskolen. Dette ønske blev forsøgt indfriet med folkeskolereformen i 2014, som involverer længere skoledage, et kompetenceløft hos skolens fagprofessionelle samt tydelige og fælles læringsmål (BUVM, 2013; Nielsen, 2019, pp. 87f). Kort forinden, i 2012, blev også inklusionsloven vedtaget, som satte fokus på, at flest mulige

elever med specialpædagogiske behov skal rummes og inkluderes i den almene folkeskoleklasse (Retsinformationen, 2012). Disse lovændringer har medført, at uddannelsessystemet i dag stiller langt større krav, både socialt og fagligt, til børn i forbindelse med inklusionsdagsordenen og den samtidige performative testkultur og præstationsfremmende logik i skolen (Hamre, 2019, p. 52; Nielsen, 2020, p. 84). De to målsætninger øger tillige forventningerne til lærernes kunnen, idet de skal imødekomme flere elever med forskellige forudsætninger og behov, sikre en undervisning med høj faglighed og engagement samt sørge for, at elever opnår læringsmålene og præsterer i de nationale tests. Lærerne fremhæver selv i en undersøgelse af Böwadt, Pedersen & Vaaben (2019), at kombinationen af disse vilkår gør det vanskeligt at nå det hele (p. 7).

Knage & Kousholt (2023) fremhæver konsekvenserne af ovenstående ved, at børn føler et mindre tilhør til skolen, som kan føre til ufrivilligt skolefravær, når de oplever manglende støtte og anerkendelse fra lærerne, både emotionelt og fagligt samt faglige udfordringer, der ikke bliver taget hånd om (p. 19). I forlængelse heraf beskriver Vaaben, Böwadt & Pedersen (2016) gennem lærernes egne perspektiver, hvordan der eksisterer et skel mellem den måde, de ønsker at være lærere på, eksempelvis gennem et mere relationelt arbejde med børnene, og dernæst hvad der er muligt inden for skolens organisatoriske og politiske rammer (p. 6). De strukturelle og institutionelle vilkår kan derfor forstås som betingelser, der former både børns deltagelsesmuligheder i skolen samt de professionelles handlemuligheder i mødet med og håndteringen af barnets skolefravær (Knage & Kousholt, 2023, p. 18; Walther-Hansen, 2025, p. 39).

Afslutningsvis er det væsentligt at påpege, at årsagerne til barnets skolefravær kan være komplekse og sammensat på tværs af forskellige kontekster i barnets hverdagsliv (Børns Vilkår & Egmont Fonden, 2020, p. 9; Højholt & Kousholt, 2012, p. 84). Samarbejdet omkring barnet må derfor rette fokus mod både personlige, relationelle, kontekstuelle og faglige faktorer, som kan indvirke på udviklingen af skolefravær (Knudsen, Møller & Graham, 2023, pp. 12f; Myhrmann & Larsen, 2025, p. 6; Walther-Hansen, 2025, p. 19). Ifølge Havik (2019) er det centralt at afklare disse faktorer, samt om der er forhold, som opretholder fraværet, således at de rette tiltag kan igangsættes så tidligt som muligt (p. 143). En rettidig hjælp er nødvendig, eftersom der i litteraturen er konsensus om, at skolefraværet har betydelige, personlige konsekvenser for barnet. Disse indbefatter øget mistrivsel, et forringet helbred, svækkede muligheder for faglig

udvikling og uddannelsesmæssig progression samt en øget risiko for ensomhed og social isolation (Knudsen, Møller & Graham, 2023, p. 5; Walther-Hansen, 2025, pp. 14f; 31). For at forstå dette genstandsfelt yderligere, vil vi i nedenstående afsnit belyse PPR's historiske udvikling og arbejdspraksis.

2.2 PPR's historiske udvikling og arbejdspraksis

Dette afsnit præsenterer en opridsning af PPR's organisering, den historiske udvikling og de aktuelle målsætninger for PPR-psykologernes arbejdsopgaver i forhold til skolefravær. Dette anser vi som en central viden for at forstå de rammer og forventninger, der former praksissen i dag.

PPR er en lovpligtig kommunal funktion, som organiseres forskelligt i landets kommuner (Szulevicz & Tanggaard, 2015, pp. 20-22). Medarbejdergruppen er tværfagligt sammensat og består overvejende af professioner som psykologer, pædagogiske konsulenter, logopæder samt fysio- og ergoterapeuter (Nielsen, 2019, p. 11ff; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 22). PPR forpligtes af Folkeskoleloven til at yde pædagogisk-psykologisk rådgivning til skole, dagtilbud og forældre under afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn i alderen 0-18 år (EVA, 2023, p. 5; Folkeskoleloven, 2022). Dette med henblik på at understøtte børns læring, trivsel og alsidige udvikling gennem rådgivning og sparring (EVA, 2023, p. 5; Nielsen, 2019, p. 53f). Hertil er en lovbunden ydelse udarbejdelsen af PPV'er, som indebærer en omfattende undersøgelse af barnets faglige, sociale og personlige udvikling samt dets læringsforudsætninger. Formålet er at vurdere barnets støttebehov og fremsætte anbefalinger til relevante pædagogiske eller specialpædagogiske indsatser (Szulevicz & Arnfred, 2022, p. 3).

Litteraturen peger i forlængelse heraf på, at de ydre krav og forventninger til PPR's arbejde har undergået forandringer over tid (Jensen & Szulevicz, 2024, pp. 136-140; Kousholt & Morin, 2023, p. 6; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 23). Da det første skolepsykologiske kontor blev oprettet i Danmark i 1934, skulle psykologer intelligensteste børn for at vurdere, hvorvidt de afveg fra den forventede udvikling, hvilket ofte førte til eksklusion fra almenundervisningen og placering i specialklasser (Graff, Nüchel & Sparre, 2021, p. 22; Jensen & Szulevicz, 2024, p. 135f). Den psykometriske tilgang blev dog kritiseret og udfordret i takt med det humanistiske skifte, som havde

sit indtog i 1960'erne og accelererede i 1970-80'erne (Jensen & Szulevicz, 2024, pp. 137-139). Her får skolepsykologien blik for, at potentialet for forandring er større ved at arbejde med hele systemer, som barnet er en del af, fremfor udelukkende at intervenere på individniveau (Szulevicz & Tanggaard, 2015, pp. 30f). Historisk set skete der således et skift fra en individorienteret og testbaseret fremgangsmåde til en systemorienteret og konsultativ tilgang i PPR. Denne rummer en mere helhedsorienteret problemforståelse, som tager højde for kontekstuelle og relationelle dimensioner af psykologiske problemstillinger (Farrell, 2009, p. 77; Jensen & Szulevicz, 2024, pp. 139,143; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 31). Vendingen kan yderligere anskues i lyset af inklusionsloven fra 2012, som blev indført, da udgifterne til specialundervisning havde vokset sig for store (Graff, Nüchel & Sparre, 2021, p. 23). Ressourcerne skulle i stedet gavne alle elever i folkeskolen, både med og uden særlige behov, hvorfor loven satte fokus på inkluderende fællesskaber, forebyggende arbejde, pædagogisk rådgivning og tværfagligt samarbejde (Jensen & Szulevicz, 2024, p. 139; Szulevicz, 2019, p. 116; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 23). Som følge heraf blev det en forventning til PPR's praksis, at de rådgiver direkte på skolerne og bistår i udviklingen af undervisningsmiljøet i almenskolen, så det tager mest muligt hensyn til alle elever i klassen (Nielsen, 2019, pp. 20f).

På trods af ovenstående peger litteraturen på, at PPR-psykologer fortsat bruger størstedelen af deres tid på lovbundne opgaver som individuelle undersøgelser og testning, der efterspørges af skole, forældre og systemet generelt i forbindelse med bekymrende skolefravær og mistrivsel hos børn (Benckmark, 2024, pp. 24f; Szulevicz, 2019, p. 121). Det bevirker, at PPR's praksis i dag bliver beskrevet som tobenet, og den enkelte psykolog må selv vurdere, hvordan der arbejdes mest hensigtsmæssigt med de to tilgange fra sag til sag (Jensen & Szulevicz, 2024, pp.136-139). Når den psykometriske arv fortsat udgør en betydningsfuld del af PPR's funktion, kan det dels skyldes, at PPR-psykologer ofte tildeles en ekspertrolle og anses som kilde til specialistviden om eksempelvis diagnoser (EVA, 2023, p. 20). Samtidig er tilgangen en årelang vanemæssig praksis, som mange PPR-psykologer forbinder sin faglighed og identitet med (Jensen & Szulevicz, 2024, pp. 136f). Desuden anses tests og psykiatriske termer som et effektivt og legitimt grundlag for adgangen til støtte og ressourcetildeling, når et barn mistrives eller skal henvises til psykiatrien (Morin, 2016, pp. 116,121; Szulevicz &

Arnfred, 2022, pp. 7f). PPR oplever endvidere et stigende arbejdspres og lange ventetider som følge af flere børn i mistrivsel. Det bevirker, at medarbejderne løbende må prioritere deres opgaver samtidig med, at de navigerer i det omtalte krydspres af modstridende forventninger til deres arbejde (Szulevicz, 2019, pp. 120f; Szulevicz & Arnfred, 2022, p. 6). I litteraturen fremgår aktuelle forventninger til PPR's arbejde også i form af en efterspørgsel på et mere praksisnært PPR, hvor rådgivningen og samarbejdet med lærerne ønskes tættere på hverdagen, den praksis og de betingelser, der former børns vanskeligheder i skolen (Kousholt & Morin, 2023, p. 10; Myhrmann & Larsen, 2025, p. 7; Szulevicz & Arnfred, 2022, p. 3).

Denne efterspørgsel ses også i arbejdet med skolefravær specifikt. Den første del af handleplanen fra Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM, 2025) fremhæver, at PPR bør involveres tidligere i forløb, der vedrører skolefravær, og at PPR gennem lovgivning skal forpligtes til at støtte skolens personale i at udvikle inkluderende læringsfællesskaber med et forebyggende sigte. Formålet er, at PPR i højere grad skal være til stede på skolerne og bidrage til et praksisnært, pædagogisk kompetenceløft (BUVM, 2025, pp. 15,19f). I forlængelse af disse anbefalinger er der indgået en ny aftale mellem regeringen og folkeskoleforligskredsen, som skal sikre hurtigere hjælp til børn med bekymrende fravær fra skoleåret 2027/2028 (BUVM, 2026a, p. 9). PPR skal bruge mindre tid på skriftlige PPV'er og iværksætte en støtteplan i samarbejde med skolens personale, så snart et barn har over 15 dages fravær i et kvartal. Den pædagogisk-didaktiske handleplan skal sikre barnets tilbagevenden til undervisningen og et samtidigt arbejde med barnets trivsel i skolens faglige og sociale fællesskaber (BUVM, 2026b, pp. 82f). Indsatser mod skolefravær må hertil forstås og faciliteres bredt. Det indebærer, at indsatsene ikke alene retter sig mod barn eller hjem, men omfatter alle relevante tiltag, der kan arbejdes med på tværs af skole, hjem, barn og fritidsliv (Social- & Boligstyrelsen, 2024b, p. 4). Dette udgør et centralt udgangspunkt for samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer i bekymrende skolefraværssager, som er omdrejningspunktet for nærværende speciale. Nedenfor vil vi belyse forskningslitteratur, der karakteriserer denne specifikke samarbejdsrelation.

2.3 Samarbejdet mellem PPR-psykologer og lærere

I det følgende afsnit præsenteres forskning om samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer. Indledningsvis gennemgås den litteratur, der specifikt undersøger samarbejdsrelationen i relation til bekymrende skolefravær. Herefter inddrages forskning om det generelle samarbejde mellem lærere og PPR-psykologer omkring børn i mistrivsel. Dette valg beror på, at der findes relativt få studier, som eksplicit analyserer samarbejdet mellem disse aktører med særligt fokus på skolefraværssager. Den bredere litteratur fungerer derfor som et analytisk afsæt for at undersøge, om tilsvarende mønstre, spændinger og forståelsesformer gør sig gældende i samarbejdet om skolefravær.

2.3.1 Samarbejdet i skolefraværssager

I litteraturen fremhæves samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer som centralt i håndteringen af skolefraværssager (Nielsen & Thastum, 2023, p. 336). I forlængelse heraf understreges behovet for helhedsorienterede og kontekstuelle forståelser af skolefravær, hvor barnets fravær ikke reduceres til individuelle vanskeligheder, men forstås i relation til skolens organisering, fællesskaber og pædagogiske praksis (Amundsen et al., 2020, pp.7-8; Jakobsen, 2022, p. 94). Jakobsen (2022) beskriver *advokering* for barnet som en væsentlig værdi i PPR-psykologers samarbejde med lærere. Her søger psykologen at udfordre individualiserende problemforståelser, som lokaliserer problemerne i barnet og kan medføre, at eleven sanktioneres i form af eksempelvis at blive sendt uden for døren eller hjemsendelse (Jakobsen, 2022, p. 94f; Lund & Foldager, 2022, p. 9). Gennem advokering for barnet rettes opmærksomheden i stedet mod undervisningens og skolemiljøets betydning (Jakobsen, 2022, p. 95). I dette perspektiv forstås samarbejdet mellem lærere og PPR som en potentiel ramme for forebyggelse af skolefravær, hvor fælles refleksion kan omsættes til justeringer i skolens praksis (Jakobsen, 2022, p. 95).

Den empiriske litteratur peger imidlertid på, at samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer i skolefraværssager ofte formes af organisatoriske betingelser, der begrænser mulighederne for at arbejde i overensstemmelse med disse idealer (Finning et al., 2018, pp. 216f, Hejl et al., 2025, pp. 1497f, Nielsen & Thastum, 2023, p. 336). På tværs af studier beskriver lærere afmagt og frustration over lange ventetider hos PPR og manglende tilbagemelding på underretninger, som kan bidrage til, at skolefraværet forværres over tid (Amundsen et al., 2020, p. 6; Hejl et al., 2025, pp.1497f; Nielsen &

Thastum, 2023, p. 336). Når PPR først inddrages, når skolefraværet har udviklet sig til et vedvarende og komplekst problem, får samarbejdet ofte karakter af reaktiv problemløsning frem for løbende sparring og mere fælles, faglige processer (Hejl et al., 2025, Nielsen & Thastum, 2023, p. 336). Dette understøttes af PPR-psykologers egne beskrivelser. En undersøgelse af Dansk Psykolog Forening (2026) viser, at 57% af PPR-psykologerne angiver, at de ofte eller altid inddrages for sent i sager om bekymrende skolefravær, hvilket ifølge psykologerne selv begrænser mulighederne for tidlige og forebyggende indsatser i samarbejdet med lærerne. Samtidig peger undersøgelsen på, at psykologernes bidrag primært efterspørges i form af individuelle vurderinger såsom PPV'er, som kan forskyde samarbejdets fokus mod mere individorienterede tilgange.

Derudover er et gennemgående fund i litteraturen, at samarbejdet ofte er præget af uklarhed om arbejds- og ansvarsfordelingen (Amundsen et al., 2020; Hejl et al., 2025). I et norsk interviewstudie med 40 lærere beskriver Amundsen et al. (2020), hvordan lærerne oplever at stå med det primære og vedvarende ansvar for den daglige håndtering af elevens skolefravær, mens PPR's bidrag fremstår varierende og til tider utydeligt (pp. 5ff). Ifølge lærerne mangler der specialiseret og fælles forankret viden om skolefravær på tværs af støttesystemet, hvilket skaber usikkerhed om, hvem der har det overordnede ansvar for indsatsen (Amundsen et al., 2020, pp. 6, 8). Denne usikkerhed forstærkes i de tilfælde, hvor sager henvises videre til eksempelvis børne- og ungdomspsykiatrien uden en tydelig koordineret plan. Her oplever lærerne, at ansvaret for den løbende indsats forbliver placeret i skolen samtidig med, at centrale beslutninger træffes uden for skolens organisatoriske og faglige rammer (Amundsen et al., 2020, pp. 5ff). En sådan ansvarsforskydning kan svække oplevelsen af et fælles, tværfagligt ansvar. Konsekvensen er, at lærerne i praksis ofte står alene med en problemstilling, der samtidig overskrider deres egne handlemuligheder og kompetenceområder (Amundsen et al., 2020, pp. 7f). Hejl et al. (2025) peger tilsvarende på, at elever i skolefraværssager risikerer at blive "kastebolde" i systemet, når ansvar cirkulerer mellem skole, PPR og psykiatri uden klar koordinering og fælles retning (p. 1497). Samlet set synliggør studierne, hvordan manglende koordinering og kontinuitet i samarbejdet fastholder lærerne i et vedvarende ansvar uden tilsvarende indflydelse. Netop kontinuitet fremhæves i litteraturen som en væsentlig betingelse for kvaliteten af samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer (Nielsen & Thastum, 2023, pp. 336f). Tilstedeværelsen af en fast kontaktperson i PPR beskrives som en organisatorisk ramme, der kan

understøtte stabilitet, gensidigt kendskab og fælles retning i arbejdet med skolefravær (Amundsen et al., 2020, pp. 6f). Ligeledes dokumenterer Nielsen og Thastum (2023), at medarbejderudskiftning i PPR skaber brud i sagsforløb, hvor vurderinger, aftaler og problemforståelser gentagne gange må genforhandles (pp. 336f). Det udfordrer opbygningen af tillid og kontinuerlig vidensudvikling i samarbejdet og svækker mulighederne for en sammenhængende og bæredygtig indsats i komplekse skolefraværssager.

Overordnet viser den eksisterende litteratur, at samarbejdet i skolefraværssager kan være præget af spændinger. På den ene side formuleres idealer om kontekstualiserede, helhedsorienterede og forebyggende indsatser, hvor fælles refleksion og kontinuitet fremhæves som centrale betingelser for samarbejdets kvalitet. På den anden side dokumenterer studier, hvordan organisatoriske vilkår, herunder lange ventetider, sen inddragelse af PPR og uklar ansvarsfordeling, begrænser mulighederne for at realisere disse ambitioner i praksis. Ovenstående litteraturgennemgang viser imidlertid, at en stor del af litteraturen omhandler enten læreres erfaringer med PPR eller organisatoriske betingelser for PPR's arbejde, mens PPR-psykologers egne erfaringer med samarbejdsrelationen fremstår mindre udfoldede. Der er således fortsat behov for viden om, hvordan samarbejdet forstås, forhandles og gensidigt opleves mellem professionerne i praksis.

2.3.2 Det generelle samarbejde omkring børn i mistrivsel

For at nuancere ovenstående gennemgang af samarbejdet i skolefraværssager inddrages forskning om det generelle samarbejde mellem lærere og PPR-psykologer i arbejdet med børn i mistrivsel. Dette forskningsfelt er bredere belyst i litteraturen og bidrager til forståelsen af de strukturelle og organisatoriske betingelser, som samarbejdet er indlejret i. En sådan kontekstualisering er væsentlig for at kvalificere forståelsen af specialets undersøgelsesfelt.

Forskningen peger overordnet på, at et velfungerende samarbejde mellem PPR-psykologer og lærere er betinget af relationelle forhold som gensidig respekt, tillid og mulighed for åben, udforskende dialog (Bell & McKenzie, 2013; Beltman et al., 2016; Thielking et al., 2018, i Kousholt & Morin, 2023, pp. 14, 16). Disse relationelle betingelser understøttes af kontinuitet i samarbejdet samt et gensidigt kendskab til og anerkendelse af de involverede professioners faglige perspektiver og vidensbidrag (Kousholt & Morin, 2023, p. 16). Centralt i litteraturen er således et ideal om et ligeværdigt samarbejde, hvor faglige forskelle forstås som et produktivt vilkår frem for en implicit

kritik af den anden professions faglighed (Kousholt & Morin, 2023, pp. 16, 22). I forlængelse heraf argumenterer Nissen (2009) for, at PPR-psykologens faglige viden først bliver virkningsfuld, når den bringes i samspil med den lokale, hverdagsnære viden, som lærere, forældre og børn besidder (pp. 367f). Samarbejdet forstås dermed ikke som overførsel af ekspertviden, men som en dialogisk proces, hvor forskellige vidensformer er gensidigt nødvendige (Nissen, 2009, p. 368). Tilsvarende understreger Quvang (2016) og Stæhr & Hedegaard (2020), at fagpersoners forståelser ikke bør fungere som sandheden alene, men må indgå som én fortolkning blandt flere (p. 57; pp. 113f). Litteraturen tegner således et normativt ideal om samarbejdet som et refleksivt, kontekstorienteret og ikke-hierarkisk rum, hvor viden udvikles i en gensidig udveksling.

Imidlertid peger empiriske studier på, at dette ideal ofte udfordres i praksis set fra lærernes perspektiv. Lærere beskriver, at PPR's anbefalinger kan opleves som distancerede fra undervisningens konkrete vilkår og dermed vanskelige at omsætte i den pædagogiske praksis (Borring, 2021, p. 79; Mardahl-Hansen & Schwartz, 2017 i Kousholt & Morin, 2023, p. 22; Enevoldsen, 2021, p. 153). Når rådgivningen ikke tydeligt kobles til lærernes faktiske handlemuligheder og organisatoriske rammer, oplever lærerne, at ansvaret for at oversætte og realisere anbefalingerne i praksis i vid udstrækning placeres hos dem selv uden, at dette ledsages af fælles redskaber eller et delt professionsansvar (Enevoldsen, 2021, pp. 153f). Det understøttes af Borring (2021), som viser, at lærere i nogle tilfælde blot erfarer at få tildelt ekstra arbejdsopgaver i klasseværelset efter konsultative møder med PPR frem for at opleve møderne som en fælles problemløsning (p. 79). Fra lærernes perspektiv reproducerer samarbejdet dermed fortsat en ulige fordeling af ansvaret for børns trivsel.

Denne spænding aktualiserer spørgsmålet om psykologens rolle. Flere studier beskriver en bevægelse fra en traditionel ekspertfunktion mod en proceskonsultativ funktion (Kjær & Dannesboe, 2019, pp. 173f; Munck, 2016, p. 101; Nissen, 2009, pp. 356, 360). Psykologen positioneres her primært som facilitator af refleksion over praksis, mens lærerne forventes at åbne deres professionelle handlinger for kritisk undersøgelse (Kjær & Dannesboe, 2019, pp. 173f). Rolleforskydningen indebærer imidlertid, at lærere pålægges et refleksivt ansvar, som både kan opleves udviklende og risikabelt, idet lærernes usikkerheder gøres synlige (Kjær & Dannesboe, 2019, p. 176). Samtidig viser forskningen, at refleksion ikke i sig selv garanterer en ændret praksis

eller forbedrede betingelser for barnet (Kjær & Dannesboe, 2019, pp. 175f). Parallelt hermed peger Enevoldsens (2021) undersøgelse på, at lærere udtrykker et behov for konkret pædagogisk-didaktisk ekspertvejledning snarere end en overvejende konsultativ og refleksionsbaseret dialog (p. 154). Tilsvarende viser Kjær og Dannesboe (2019), at lærere ikke nødvendigvis oplever, at de besidder den viden, der skal til for at løse problemet, men at de netop inddrager PPR, fordi de vurderer, at egne faglige ressourcer er udtømte (pp. 176f). Rollen som enten ekspert eller procesfacilitator fremstår således ikke som et principielt enten-eller, men som en situeret afvejning af problemets karakter og lærernes oplevede behov.

Denne afvejning knytter sig også til, hvordan børns vanskeligheder forstås. Den konsultative tilgang har som ambition at flytte fokus fra barnet som problemet til en kontekstuel forståelse af barnets vanskeligheder (Borring, 2021, p. 75). Det ønskes, idet en individorienteret problemforståelse tillægger barnet og familien ansvaret for at løse barnets mistrivsel, hvormed kontekstuelle faktorer overses. Skolefraværet patologiseres og forstås her som en negativ identitet, der har at gøre med "unormal" og utilpasset adfærd hos barnet på trods af, at fraværet kan have forskelligartede årsager (se afsnit 1.1.1 og 2.1). Borring (2021) viser, hvordan lærere og psykologer gensidigt kan tilskrive hinanden denne individorienterede tilgang samtidig med, at de selv opfatter deres egen position som kontekstuelt orienteret (p. 79). Individualisering fremstår dermed ikke som et stabilt professionskendetegn, men som en relationelt produceret og forhandlet problemdefinition i praksis.

I litteraturen fremgår det yderligere, hvordan problemforståelsen er forbundet med magt og videnshierarkier (Munck, 2016, p. 93). Psykologen positioneres ofte som den, der forventes at vide, "hvad der skal gøres" (Nissen, 2009, p. 366). I en kontekst præget af stigende efterspørgsel på udredninger kan diagnostisk viden opnå særlig autoritet, mens lærernes praksisnære viden risikerer marginalisering (EVA, 2024, p. 6; Kousholt & Morin, 2023, p. 15). Samarbejdet bliver således også en kamp om definitionsmagt. Når forskellige professionslogikker og moralske orienteringer mødes, kan denne kamp intensiveres. Nissen (2009) beskriver, hvordan samarbejdsmøder kan udvikle sig til en "kamp om skylden" (p. 371), mens Stæhr & Hedegaard (2020) viser, hvordan argumenterende kommunikationsformer kan reducere kompleksiteten i børns vanskeligheder til binære forståelser såsom et "os versus dem" og skabe polarisering mellem professionerne (p. 114). Kjær og Dannesboe (2019) fortolker spændingerne som udtryk

for forskellige ansvarsetiske positioner: For lærere kan det fremstå fagligt ansvarligt at efterspørge udredning, når egne handlemuligheder er udtømte, mens psykologer kan opleve det som ansvarligt at modvirke individualisering og fastholde kontekstuel refleksion (pp. 180f). Samarbejdet bliver dermed en vedvarende forhandling af ansvar, legitimitet og faglig autoritet.

Samlet giver litteraturen anledning til at undersøge, hvordan disse spændinger kommer til udtryk i læreres og psykologers egne beskrivelser af samarbejdet i skolefraværssager specifikt. Det bliver videre centralt for os at belyse, hvilken form for viden og hjælp, parterne erfarer at kunne bidrage med og samtidig oplever at have brug for i disse sager.

3. Metodologi

I følgende afsnit præsenteres specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt, som tager afsæt i en kritisk psykologisk forståelsesramme ud fra en dansk/tysk tradition. Dette metodologiske ståsted har betydning for, hvordan vi forstår og opnår viden samt anskuer den verden, vi undersøger, idet den kritiske psykologi bygger på nogle bestemte epistemologiske og ontologiske antagelser, som gennemgås nedenfor (Jacobsen, Lippert-Rasmussen & Nedergaard, 2020, p. 13). Derudover beror undersøgelsen på en kvalitativ forskningstilgang samt abduktiv metode, som ligeledes udfoldes i nedenstående afsnit. Da dette speciale, som tidligere nævnt, i høj grad tager afsæt i de empiriske fund fra vores 9. semesters projekt, viderefører vi den samme metodiske tilgang, men med et ændret analytisk fokus. I det tidligere projekt beskrev forældre og PPR-psykologer samarbejdet om skolefravær med hyppige henvisninger til skolekonteksten, et aspekt vi imidlertid ikke fik undersøgt nærmere. De følgende afsnit, 3.1, 3.1.1, 3.2 og 3.3, tager derfor udgangspunkt i de metodiske afsnit fra 9. semesters projektet (Myhrmann & Larsen, 2025, pp. 10-12f[1]).

3.1 Den kritiske psykologi

Den kritiske psykologi opstod i slutningen af 1960'erne i Tyskland med Klaus Holzkamp som nøglefigur og blev senere videreudviklet i en dansk kontekst af blandt

[1] Myhrmann, C. M. & Larsen, C. P. (2025). *Samarbejdet mellem PPR-psykologer og forældre i sager om bekymrende skolefravær.* Upubliceret 9. semesters projekt i psykologi. Aalborg Universitet.

andre Ole Dreier (Dreier, 2022, p. 6; Mørck & Huniche, 2006, p. 6). Tilgangen dækker over en bred vifte af forskellige positioner og retninger, som deler en kritisk forståelse af psykologiske fænomener og fremhæver, at den traditionelle psykologi tjener det kapitalistiske samfunds interesser ved at individualisere problemer og opfordre til personlig tilpasning (Schraube, 2017, p. 31). Fælles for disse positioner er derfor en kritik af mainstreampsykologiens tendens til at objektivisere den enkelte samt overse samfundsmæssige betingelser og historiske forhold (Dreier, 2022, p. 9; Madsen, 2012, p. 4; Mørck & Huniche, 2006, p. 3). Holzkamp problematiserede, at traditionel psykologi indsnævrer menneskelig subjektivitet og mangler blik for det sociale, når individet adskilles fra samfundet, objektiviseres og forstås i et isoleret årsagsvirkningsforhold uden blik for den daglige livsførelse (Dreier, 1998, pp. 89f; Schraube, 2010, pp. 94f). I modsætning hertil tager den kritiske psykologi udgangspunkt i menneskets livssammenhænge og søger at fremme social retfærdighed, skabe handlemuligheder og bekæmpe undertrykkelse af udsatte individer og grupper. Løsningen på psykologiske vanskeligheder skal derfor findes i undertrykkende samfundsmæssige betingelser og ikke i individet (Mørck & Huniche, 2009). Med et transformativt sigte ønsker den kritiske psykologi at udfordre status quo, således at en udvikling af samfundet og psykologien kan finde sted (Dreier, 2022, p. 7; Madsen, 2012, p. 10; Mørck & Huniche, 2009, pp. 2,10). Af denne grund har tilgangen til hensigt at tydeliggøre og udfordre magtstrukturer og underliggende ideologier, som den psykologiske teori og praksis er præget af (Langergaard & Sørensen, 2015, pp. 251-255). Holzkamp argumenterer i denne sammenhæng for at anskue verden fra et førstepersonsperspektiv, hvorfor den kritiske psykologi tager udgangspunkt i subjektets standpunkt (Nissen, 2002, p. 68; Schraube, 2017, p. 25). Dette medfører et fokus på mennesket som et aktivt handlende subjekt i en hverdagspraksis (Schraube, 2010, p. 93). Samtidig fremhæver førstepersonsperspektivet betydningen af at forstå menneskelige handlinger ud fra subjektets individuelle behov og interesser i relation til dets konkrete livsbetingelser (Motzkau & Schraube, 2015, p. 283). Denne menneskelige subjektivitet og førstepersonsperspektivet kan dog ikke betragtes i et vakuum, idet erfaringer altid er situeret i og formet af historiske og samfundsmæssige kontekster (Schraube, 2010, p. 99f).

Ovennævnte bevirker, at indeværende speciale ikke forstår bekymrende skolefravær som et problem, der bor i barnet eller familien, hvorfor vi i stedet fremhæver de samfundsmæssige vilkår, der præger samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-

psykologer i disse sager. Med udgangspunkt i et førstepersonsperspektiv søger specialet at forstå samarbejdet ud fra aktørernes egne interesser og perspektiver på praksis og derudover hvilke betingelser, der skaber muligheder og udfordringer i samarbejdsrelationen.

3.1.1 Ontologiske og epistemologiske antagelser

I forlængelse af ovenstående udspringer det metodologiske udgangspunkt i kritisk psykologi af historisk-dialektisk materialisme, som bygger på idéer fra marxistisk teori og den kulturhistoriske aktivitetsteori (Motzkau & Schraube, 2015, p. 280; Mørck & Huniche, 2006, p. 3). Subjektet betragtes som et samfundsmæssigt væsen, og forholdet mellem samfund og individ forstås som ikke-adskilt, idet menneskets livsbetingelser formes af sociale og historiske udviklingsprocesser (Huniche, 2022, p. 7; Jartoft, 1996, pp. 183-187; Mørck & Huniche, 2009, p. 2). Der er således tale om en nondualistisk ontologi, hvor den historiske, kulturelle og materielle samfundsudvikling indgår som centrale elementer i forståelsen af individet og psykologiske fænomener (Huniche, 2022, p. 7; Packer & Goicoechea, 2000, pp. 229-231). Samtidig er subjektet aktivt handlende og medvirker gennem deltagelse, aktivitet og handling til både reproduktion og transformation af egne og andres livsbetingelser (Schraube, 2017, p. 31). De objektive betingelser er derfor hverken determinerende eller statiske. De udgør både muligheder og begrænsninger for menneskelig handling i eget liv, men individet har potentiale til at forandre dem qua dets gensidige forhold til samfundet og en deltagelse i sociale praksisser (Jartoft, 1996, pp. 182-187; Mørck & Huniche, 2009, p. 3; Motzkau & Schraube, 2015, p. 283). Med afsæt i kritiske psykologi må menneskelige handlinger derfor forstås i relation til miljøet, de betingelser og konkrete sammenhænge, som individet indgår i og aktivt handler under (Munck, 2016, p. 90; Stanek, 2020, p. 41).

I forlængelse heraf bygger den kritiske psykologi på epistemologiske antagelser om, at viden og mening produceres af mennesker gennem dialogisk engagement med omverdenen og deltagelse i konkrete, sociale praksisser (Motzkau & Schraube, 2015, pp. 282f; Schraube, 2017, pp. 26f, 34). Viden er således altid partiel og *situeret*, idet skabelsen af viden er forankret i en verden med andre mennesker og udvikles "(...) som en kontekstuel, socialt og kulturelt konstrueret proces" (Schraube, 2017, pp. 25f). Verden eksisterer objektivt, men den erfares og erkendes subjektivt af individet. Dette betyder, at viden ikke kan opfattes som neutral eller universalistisk, idet den altid er kontekstuelt betinget og tæt forbundet med menneskers levede erfaringer (Mørck,

2010, p. 181; Prilleltensky & Fox, 1997, p. 14). Forskningssubjekter betragtes derfor også som medforskere, idet de er kilden til viden og indsigt i den problematik og praksis, som undersøges (Schraube, 2017, p. 33). I indeværende speciale får ovenstående udlægning den betydning, at vi tager højde for folkeskolelæreres og PPR-psykologers indlejring i særlige historiske, kulturelle, materielle og sociale kontekster, men at vi tilegner os viden om samarbejdet gennem deres erfaringer, perspektiver og handlinger inden for disse bestemte rammer.

3.2 Et kritisk-emancipatorisk udgangspunkt

I forlængelse af den kritisk psykologiske forskningstilgang i specialet er det ydermere væsentligt at fremhæve, at undersøgelsen beror på en *kritisk-emancipatorisk erkendelsesinteresse*, som den er beskrevet af Jürgen Habermas (Madsen, 2012, p. 5). Denne erkendelsesinteresse retter sig gennem et kritisk perspektiv mod at undersøge samt synliggøre etablerede forståelser i miljøet og de samfundsmæssige betingelser, der former menneskets handlemuligheder. Formålet er dermed at belyse disse vilkår og skabe grundlag for refleksion over, hvordan samfundsmæssige forhold påvirker individets livsførelse, så muligheden for forandring og autonomi øges gennem en bevidsthed herom (Feilberg, 2014, pp. 150-152; Langergaard & Sørensen, 2015, pp. 276-278).

Med afsæt i kritisk psykologi og en emancipatorisk erkendelsesinteresse undersøger vi derfor opsummerende samarbejdet mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere i bekymrende skolefraværssager som indlejret i historiske, kulturelle og materielle betingelser. Dette metodologiske ståsted muliggør en analyse, hvor samarbejdet forstås i relation til de konkrete livsbetingelser, som lærere og psykologer aktivt handler inden for. Med tilgangen kan vi fremhæve muligheder og udfordringer, som præger samarbejdsrelationen, og dermed pege på potentielle udviklings- og handlemuligheder i praksis. Vi vil senere uddybe og redegøre for centrale begreber fra den kritiske psykologi, som specialet benytter sig af (se afsnit 5.1).

3.3 En kvalitativ forskningstilgang

I forlængelse af ovenstående beror indeværende undersøgelse på en kvalitativ forskningstilgang og inddrager erfaringer fra tre folkeskolelærere og tre PPR-psykologer om deres indbyrdes samarbejde i skolefraværssager. Kvalitativ forskning retter opmærksomheden mod førstepersonsperspektiver i lighed med den kritiske psykologi.

Formålet med denne tilgang er derfor at undersøge og belyse individers subjektive oplevelser, meninger og erfaringer i sociale praksisser, så de ikke alene fremstår som objekter for ydre påvirkninger eller systematiske beskrivelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, pp. 15f; Nissen, 2022, p. 72). Den kvalitative tilgang giver os mulighed for at forstå ikke-målbare forhold ud fra deltagernes perspektiver og derigennem foretage situerede generaliseringer om sammenhænge i det sociale liv (Højholt, 2022, p. 94). Ved at gå i dybden med en detaljeret undersøgelse af samarbejdet om skolefravær i den kontekst, hvori det udspiller sig, søger vi således at forstå det almene gennem det partikulære (Højholt, 2022, p. 106). Med afsæt i deltagernes erfaringer og den sociale praksis, de indgår i, bliver det muligt at belyse og tydeliggøre de dybere årsager bag det, som opstår i relationen og dermed forstå samarbejdet fra subjektets standpunkt og samtidig i lyset af de betingelser, som former det.

I specialet benytter vi os endvidere af en *abduktiv metodetilgang*, hvor vi som forskere pendulerer mellem empiri og teori gennem refleksiv fortolkning. Det vil sige, at empirien fortolkes gennem teori samtidig med, at vi forbliver åbne for, at empirien kan udfordre vores teoretiske forståelser og skabe nye indsigter hos os som forskere (Brinkmann, 2015a, pp. 85-86). På denne måde ønsker vi gennem specialet at analysere os frem til en nuanceret og dybere forståelse af samarbejdsrelationen mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer i praksis, tilhørende betingelser og mulige potentialer for forandring i deres arbejde med børn, der oplever skolefravær.

4. Metode

I de følgende afsnit redegøres for specialets metodiske overvejelser. Med henblik på at belyse samarbejdet mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere i arbejdet med skolefraværssager har vi gennemført kvalitative interviews med begge parter, som udgør undersøgelsens empiriske grundlag. Indledningsvis præsenteres det semistrukturerede interview som forskningsmetode, hvorefter interviewguiden og de metodiske overvejelser i forbindelse med tilrettelæggelsen af interviewene beskrives. Dernæst præsenteres specialets analytiske tilgang - refleksiv tematisk analyse. Ydermere reflekteres over centrale etiske hensyn i undersøgelsen. Slutteligt præsenteres udvalgte kvalitetskriterier, der ligger til grund for vurderingen af undersøgelsens videnskabelige kvalitet. Afsnit 4.1 baserer sig i høj grad på redegørelsen for interview fra vores 9. semesters

projekt (Myhrmann & Larsen, 2025, pp. 13f), mens der i de resterende afsnit refereres til projektet de steder, hvor der også er draget inspiration herfra.

4.1 Interview

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er interviewet en struktureret og formålsstyret samtaleform (p. 22). Det kvalitative forskningsinterview giver os adgang til menneskers subjektivt levede erfaringer, refleksioner og synspunkter om et givent fænomen (Tracy, 2013, p. 132f; Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 35). Vi har valgt interviewet som forskningsmetode for at undersøge PPR-psykologers og læreres levede erfaringer i samarbejdet omkring et barn med skolefravær, inden vi fortolker dem gennem videnskabelige perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 19). Dette valg er i overensstemmelse med den kritiske psykologis betoning af førstepersonsperspektivet (Mørck & Huniche, 2009, p. 2), idet interviews netop muliggør en belysning af, hvordan de to parter forstår, begrunder og fortolker deres rolle, betingelser og involvering i samarbejdet. Hertil forstås viden om den sociale virkelighed som situeret og produceret i relationen mellem os som forskere og vores deltagere i interviewsituationen (Højholt, 2022, p. 106). Interviewet kan derfor ikke betragtes som en neutral teknik til indsamling af empiri, men må snarere forstås som en social praksis, hvor vores spørgsmål, position og måde at indgå i samtalen på er med til at forme deltagernes refleksioner og de udsagn, der frembringes (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 34, 38).

I nærværende undersøgelse har disse rammer blandt andet varieret som følge af interviewenes praktiske tilrettelæggelse, idet samtalerne er blevet gennemført under både digitale og fysiske forhold. I alt er der gennemført seks interviews, hvoraf to blev gennemført via onlineplatformen Microsoft Teams, mens fire fandt sted ved fysisk fremmøde. De teknologisk medierede interviews indebærer visse metodiske begrænsninger, idet den digitale ramme kan reducere adgangen til dele af den nonverbale kommunikation og samtidig indebære risiko for tekniske forstyrrelser (Brown, 2018, p. 7). Disse forstyrrelser oplevede vi under begge interviews, hvor forbindelsen flere gange var dårlig, hvilket påvirkede samtalens rytme og vanskeliggjorde vores fortolkning af perspektiverne i de tilfælde, hvor informanternes fortællinger blev afbrudt. Samtidig rummer den digitale interviewform nogle praktiske muligheder. Formatet muliggjorde eksempelvis rekruttering af informanter, der befandt sig geografisk forskellige steder i landet, hvilket bidrog til at imødekomme vores praktiske og tidsmæssige hensyn i

forbindelse med dataindsamlingen (Kristiansen, 2022, p. 2686). De digitale interviews blev endvidere gennemført som videoopkald, således at visuel kontakt mellem os og vores informanter fortsat var mulig. Denne visuelle dimension understøttede en mere gensidig interaktion end ved rene lydinterviews, idet vi fortsat kunne orientere os i informanternes ansigtsudtryk, tegn på tøven og andre løbende reaktioner under samtalen. Sådanne nonverbale signaler fungerede som løbende orienteringspunkter i samtalen og gjorde det muligt at tilpasse spørgsmål, tempo og opfølgninger undervejs. På tværs af både de fysiske og digitale interviews har undersøgelsen været tilrettelagt ud fra en semistruktureret interviewtilgang, der har fungeret som den metodiske ramme for planlægningen og gennemførelsen af interviewene.

I et semistruktureret interview udformer forskeren inden interviewet en interviewguide baseret på eksisterende litteratur og med udgangspunkt i projektets temaer og teoretiske ramme. Guiden rummer både forsknings- og interviewspørgsmål og fungerer i praksis som en rettesnor under interviewet, mens den semistrukturerede tilgang samtidig giver mulighed for løbende tilpasninger undervejs (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 46). Denne fleksibilitet gør det muligt for os både at stille afklarende og udforskende spørgsmål i dialogen med lærerne og PPR-psykologerne samt at omstrukturere interviewspørgsmålene, så uventede dimensioner kan inddrages og udvide indsigten i fænomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 48ff). Selvom interviewformen rummer plads til at forfølge nye perspektiver og temaer, forbliver forskningsspørgsmålene og problemformuleringen styrende for interviewets overordnede retning (Willig, 2022, pp. 32f). Vores udarbejdelse og anvendelse af interviewguiden uddybes nedenfor.

4.2 Interviewguiden

Med afsæt i specialets problemformulering blev der udviklet to interviewguides (se bilag 2). Udarbejdelsen var informeret af flere videnskilder, herunder egne praksiserfaringer fra feltet, perspektiver fra kritisk psykologi og eksisterende forskning om henholdsvis skolefravær og samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer. De praksisnære erfaringer bidrog med indsigt i konkrete problemstillinger og samarbejdsformer, mens en indledende gennemgang af forskningslitteraturen skærpede opmærksomheden på centrale tematikker i feltet (Tanggaard & Brinkmann, 2020, pp. 43f). Disse indsigter omsatte vi til en tematisk struktur som ramme for vores interviewguides. Tematikkerne omfattede blandt andet forståelser af skolefravær, erfaringer

med konkrete fraværssager, perspektiver på samarbejdsrelationen samt oplevelser af rolle- og ansvarsfordeling.

Da undersøgelsen omfatter to forskellige professionelle grupper, udarbejdede vi særskilte interviewguides til henholdsvis lærere og PPR-psykologer. Spørgsmålene blev dermed målrettet informanternes forskellige praksiserfaringer og faglige perspektiver. I formuleringen af spørgsmålene lagde vi vægt på at omsætte undersøgelsens forskningsspørgsmål til konkrete og tilgængelige formuleringer, der kunne fungere i interviewsituationen. Hvor forskningsspørgsmål ofte formuleres i et analytisk og teoretisk sprog, formulerede vi her spørgsmålene i et mere praksisnært sprog, der inviterede informanterne til at beskrive erfaringer og refleksioner omkring samarbejdet i skolefraværssager (Tanggaard & Brinkmann, 2020, pp. 45f). Samtidig blev spørgsmålene formuleret åbent og undersøgende frem for ledende, da ledende spørgsmål kan påvirke informantens svar og dermed begrænse interviewets udforskende karakter (King & Hugh-Jones, 2019, pp. 133f, 138). Eksempelvis blev lærerne spurgt: "Hvad forventer du af PPR-psykologen i de her sager, når du tager kontakt?", mens psykologerne blev spurgt: "Hvad oplever du, at lærerne konkret har brug for i samarbejdet med dig?" (se bilag 2).

For derudover at styrke undersøgelsens praksisnære fokus blev informanterne opfordret til at tage udgangspunkt i en konkret skolefraværssag. Det understøttede deres mulighed for at genkalde og udfolde erfaringer fra praksis og gav dermed bedre indblik i, hvordan samarbejdet faktisk blev håndteret i konkrete situationer, herunder hvilke overvejelser, beslutninger og handlinger der indgik i sådanne sager (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 71). Denne fremgangsmåde kunne også bidrage til at modvirke mere idealiserede fremstillinger af praksis, hvor arbejdet beskrives ud fra normative forestillinger om, hvordan det bør foregå, frem for hvordan det faktisk udfolder sig i praksis. Dette supplerede vi med opfølgende spørgsmål, der havde til formål at udfolde de konkrete situationer, eksempelvis ved at bede informanterne beskrive bestemte beslutninger eller råd, der havde haft betydning i sagen. Samlet set muliggjorde denne spørgeteknik indsigter, der er forankret i konkrete handlingsforløb, og bidrog dermed til at indfange dele af den kompleksitet og kontekstualitet, der kendetegner samarbejdet (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 41).

4.3 Specialets analytiske fremgangsmåde: Refleksiv tematisk analyse

Tematisk analyse anvendes i dette speciale som analytisk tilgang til at undersøge samarbejdet mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere i sager om bekymrende skolefravær. Analysen tager afsæt i Virginia Braun og Victoria Clarkes (2006; 2022) refleksive tematiske analyse, som danner ramme for en systematisk og fortolkende undersøgelse af mønstre af mening i kvalitative data med henblik på at udvikle analytiske indsigter i relation til vores problemformulering. Tilgangen er metodisk fleksibel og kan tilpasses forskellige teoretiske og metodologiske ståsteder, men forudsætter en eksplicit teoretisk forankring (Braun & Clarke, 2006, pp. 77f, 80; Willig, 2022; Braun & Clarke, 2022, p. 4). Refleksiv tematisk analyse udgør yderligere en værdibaseret og situeret praksis, hvor viden udvikles gennem forskerens aktive og fortolkende engagement med materialet. Dette ekspliciterer i høj grad betydningen af forskerens subjektivitet og positionering i analyseprocessen (Braun & Clarke, 2022, p. 22; Morriss, 2024, pp. 746f).

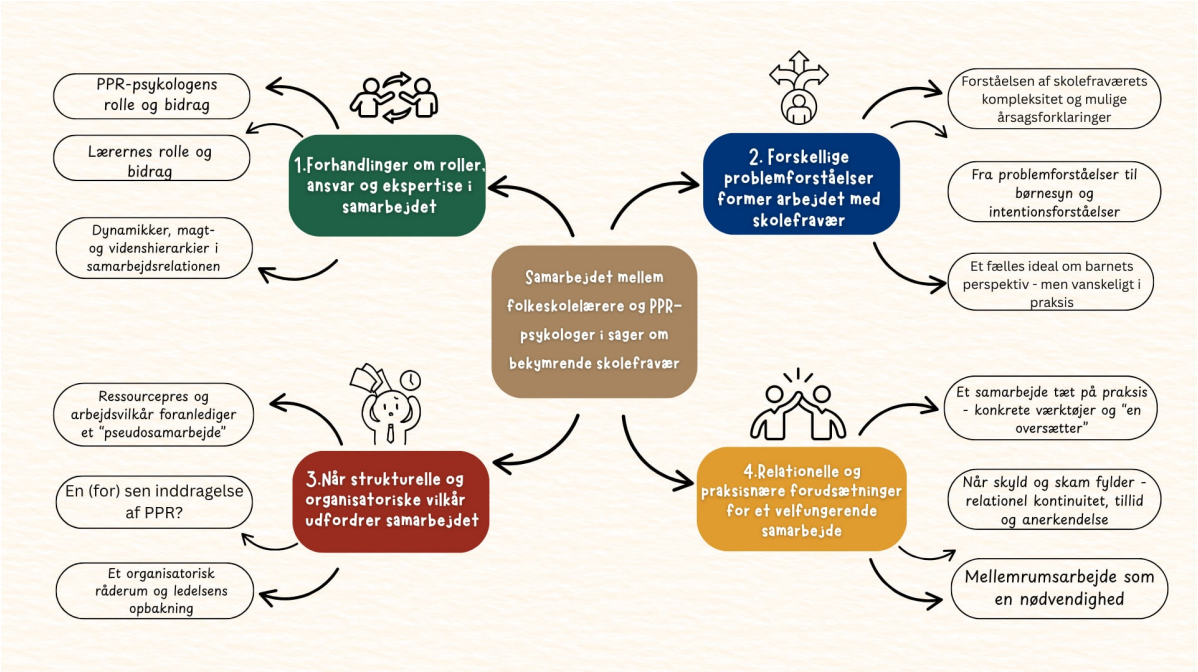
Vores analyse er forankret i et kritisk psykologisk perspektiv, hvor fokus rettes mod de betingelser, relationer og handlemuligheder, som samarbejdet udfolder sig inden for. Dette har haft betydning for, hvilke mønstre der fremstod som analytisk centrale, og indgår således som en integreret del af den fortolkende analyseproces. I tråd med specialets abduktive tilgang udvikles analyseprocessen gennem en løbende vekselvirkning mellem vores empiriske iagttagelser og de udvalgte teoretiske fortolkninger. Med afsæt heri strukturerer vi analysen omkring Braun og Clarkes (2022) seks faser (pp. 35f; Morriss, 2024, p. 747):

1) Fortrolighed med materialet
2) Kodning
3) Generering af indledende temaer
4) Udvikling og revision af temaer
5) Forfining, definition og navngivning
6) Formidling af analysen

Faserne forstås ikke som en lineær fremgangsmåde, men som en løbende frem- og tilbagegående proces, hvor analysen udvikles iterativt og med mulighed for løbende

revisioner (Braun & Clarke, 2022, p. 36; Morriss, 2024, p. 747). Denne forståelse afspejles i vores konkrete analyseproces og muliggør justeringer af analytiske fokusområder i takt med, at nye mønstre og betingelser for samarbejdet træder frem i vores materiale.

I praksis lyttede vi til interviewene, transskriberede og nærlæste dem gentagne gange med henblik på at opnå fortrolighed med materialet, hvorefter vi hver især foretog en indledende kodning. Her identificerede vi meningsfulde træk i interviewmaterialet for at kunne spore gentagelser, variationer og mønstre (Braun & Clarke, 2006, pp. 87f; Tanggaard & Brinkmann, 2020, pp. 55f; Myhrmann & Larsen, 2025, p. 15f). Det individuelle arbejde muliggjorde, at forskellige analytiske perspektiver og iagttagelser kom i spil. Herefter sammenholdt og diskuterede vi vores kodninger og argumenterede for de analytiske valg, der dannede grundlag for den videre analyse. På baggrund af kodningen udviklede vi foreløbige temaer, som løbende blev justeret og videreudviklet i samspil mellem vores empiri og teoretiske perspektiver. Vi er således opmærksomme på, at temaerne ikke er iboende i materialet, men at de konstrueres løbende gennem vores refleksive og fortolkende arbejde (Braun & Clarke, 2006, pp. 80, 84f; Myhrmann & Larsen, 2025, p. 26). I tråd med refleksiv tematisk analyse var formålet endvidere ikke at opnå konsensus eller én korrekt kodning, men at kvalificere analysen gennem flere fortolkningsbidrag og dermed styrke dens analytiske dybde. Vores forskellige kodninger fungerede således som afsæt for en refleksiv og dialogisk udvikling af de temaer, der fremstod som analytisk centrale og havde størst analytisk potentiale for vores speciale (Braun & Clarke, 2022, p. 55, citeret i Morriss, 2024, p. 748). De udviklede temaer dannede grundlag for vores videre fremstilling af analysen ved at organisere og sammenbinde mønstre på tværs af materialet. I tråd med kritisk psykologi fungerede temaerne således som analytiske indgange til at belyse konkrete betingelser, deres betydninger samt begrundelser for handling hos folkeskolelærere og PPR-psykologer i relation til specialets problemformulering (Braun & Clarke, 2006, p. 82; Kousholt, 2018, p. 247). En model over de endelige og identificerede temaer samt undertemaer i nærværende speciale fremgår nedenfor:



4.4 Præsentation af informanter

I det følgende præsenteres de informanter, der indgår i specialet - tre PPR-psykologer og tre folkeskolelærere. Disse er rekrutteret gennem vores tidligere praktiksteder og personlige netværk, og samtlige personer har valgt at deltage frivilligt i interviewundersøgelsen. Vi har valgt at inkludere psykologer, der aktuelt er ansatte i PPR, samt lærere, der på nuværende tidspunkt arbejder i den almene folkeskole. De rekrutterede informanter arbejder i forskellige kommuner, og vi er opmærksomme på, at samarbejdet mellem parterne derfor kan være struktureret på forskellige måder. Dette bidrager imidlertid til et mere nuanceret indblik i, hvordan samarbejdet omkring skolefravær kan udfolde sig på tværs af kommunale organiseringer. Foruden en aktuel ansættelse i de to erhverv var et yderligere krav til deltagelsen, at både lærerne og psykologerne som minimum havde erfaring med én skolefraværssag og i den forbindelse havde samarbejdet med modparten. Samtlige informanter havde således et vist erfaringsgrundlag i relation til specialets problemfelt.

Signe har arbejdet som PPR-psykolog i 18 år. Hun har i al den tid arbejdet inden for almenområdet, og derudover er hun faglig koordinator for psykologgruppen, hvorfor hun også arbejder med supervision og ad hoc-opgaver. Signes store interesseområde er skolefravær, og hun er med i forskellige arbejdsgrupper, som laver udviklingsarbejde og holder oplæg for forældre, fagpersoner og ledere om bekymrende fravær. **Jane** har arbejdet som psykolog i 25 år, og hun har været ansat i PPR, siden hun blev

færdiguddannet. Jane har både erfaring med privatskoler, almenområdet og mere specialiserede tilbud som mellemformer. **Mai** har været psykolog i 10 år, og hun har ligeledes altid været ansat i PPR. Hun har arbejdet på almenområdet, men har nyligt fået opgaver i relation til de kommunale lettilgængelige behandlingstilbud. Psykologerne har således i varierende grad arbejdet med skolefravær, men de beskriver alle, hvordan det er en opgave, som fylder tiltagende meget for dem, og de oplever, at der er flere børn med skolefravær i hver eneste folkeskoleklasse.

Lisa har dernæst været lærer i 26 år. Hun har tidligere arbejdet på specialområdet, men arbejder nu i almenskolen og underviser primært i udskolingen fra 6. til 9. klasse. Derudover er hun tillidsrepræsentant for lærerne på skolen. **Britta** har arbejdet som lærer i almenskolen i 20 år og underviser ligeledes elever i udskolingen. **Ea** har været lærer i 25 år. De sidste ti år har hun arbejdet specifikt med trivselsramte klasser på mellemtrinnet, hvor hendes opgave har været at styrke fællesskabet i disse klasser og øge trivslen blandt eleverne. På nuværende tidspunkt underviser hun på almindelig vis i indskolingen. Samtlige lærere har således en betydelig mængde arbejdserfaring som lærer, og de har alle et indgående kendskab til skolefraværsproblematikken som et stigende og komplekst fænomen i folkeskolen.

4.5 Etiske overvejelser

Skolefraværssager udgør et komplekst praksisfelt, hvor samarbejdet mellem PPR-psykologer og lærere spiller en central rolle i håndteringen af børn i mistrivsel. Specialet giver indblik i de professionelles erfaringer, vurderinger og fortolkninger af dette samarbejde og berører dermed private, subjektive og potentielt sårbare dimensioner af professionel praksis (Brinkmann, 2015b, p. 463). På baggrund af dette har etiske overvejelser udgjort et centralt og gennemgående hensyn i vores arbejde med undersøgelsen og de valg, vi løbende har truffet i forbindelse med interviewene og behandlingen af det empiriske materiale (Brinkmann, 2020, pp. 596f; Kvale & Brinkmann, 2015, p. 105). Vores overvejelser er struktureret omkring fire etiske tommelfingerregler: *informeret samtykke, fortrolighed, mulige konsekvenser for informanter* samt *løbende refleksion over forskerens rolle* (Brinkmann, 2015b, pp. 477f).

Informeret samtykke indebærer, at informanterne deltager frivilligt og på et oplyst grundlag, herunder at de kender undersøgelsens overordnede formål, rammer og deres rettigheder som deltagere (Brinkmann, 2015b, pp. 477f, Kvale & Brinkmann,

2009, pp. 89f). Forud for interviewene informerede vi derfor informanterne både mundtligt og skriftligt om undersøgelsens overordnede formål, anonymisering, fortrolig behandling af personoplysninger i overensstemmelse med GDPR-reglerne samt retten til at trække deres deltagelse tilbage uden konsekvenser (Brinkmann, 2015b, p. 477, 466, Brinkmann, 2020, pp. 584f). Disse forhold blev også ekspliciteret i en skriftlig samtykkeerklæring (se bilag 1), som blev underskrevet i starten af interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 90). Fortrolighed og anonymitet har således også været et centralt etisk hensyn i undersøgelsen, idet informanterne har delt erfaringer samt inddraget beskrivelser af børn og forløb, som har været forbundet med sårbarhed, afmagt og kritiske refleksioner. I transskriptionen og analysen har vi været særligt opmærksomme på, at selv indirekte oplysninger kan gøre informanterne genkendelige i mindre professionelle miljøer. Derfor har vi foretaget en løbende vurdering af, hvilke detaljer der var nødvendige at inddrage, og hvilke der kunne udelades uden at svække empirien og analysen (Brinkmann, 2015b, pp. 474f; Brinkmann, 2020, p. 598).

Ovenstående hensyn er tæt forbundet med tommelfingerreglen om konsekvenser, som indebærer, at vi som forskere har et ansvar for at undgå at udsætte informanterne for uhensigtsmæssig belastning (Brinkmann, 2015b, p. 478). Interviewsituationen kan i sig selv medføre en sådan belastning, da den er kendetegnet ved en særlig åbenhed og nærhed. Denne relationelle dynamik er en samtidig forudsætning for at skabe dybdegående indsigter, hvorfor vi havde fokus på at etablere en tydelig og tryg ramme, hvor informanterne bevarede kontrollen over deres egne fortællinger (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 92). Indledningsvist præciserede vi derfor, at de til enhver tid kunne undlade at besvare spørgsmål og selv afgrænse, hvilke erfaringer og perspektiver de ønskede at dele. Dette var ikke alene et formelt etisk hensyn, men vores aktive bestræbelse på at undgå, at informanterne følte sig presset til at dele mere, end de ønskede (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 49). Dette var særligt vigtigt i lyset af vores forudgående kendskab til nogle af informanterne, da vi ønskede at opretholde en professionalisme i interviewet, hvor relationen ikke påvirkede samtalens karakter eller informanternes tilbøjelighed til at dele personlige tanker og følelser.

Slutteligt har vi reflekteret over forskerrollen, idet vores position som psykologistuderende har haft betydning for både vidensproduktionen og de etiske valg, der er truffet gennem hele den kvalitative forskningsproces (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 93). Vores faglige tilknytning har været et opmærksomhedspunkt i relationen til informanterne

og dermed de perspektiver, der kunne træde frem i både interviewsituationen og den efterfølgende analytiske behandling af materialet. I mødet med PPR-psykologerne har der været en risiko for, at interviewet på den ene side kunne opleves som en indirekte faglig vurdering af deres praksis og på den anden side forstærke oplevelsen af et fagligt fællesskab mellem os som psykologer (Brinkmann, 2015b, p. 476). En sådan positionering kan skabe et implicit "vi" i opposition til lærerne og dermed påvirke, hvilke fortællinger der træder frem, herunder fremme forståelser, hvor samarbejdets udfordringer primært lokaliseres hos den anden part. For at modvirke denne dynamik tydeliggjorde vi indledningsvist, at formålet ikke var at evaluere den enkelte PPR-psykologs fagområde, men at undersøge de strukturelle og organisatoriske betingelser, som samarbejdet udfolder sig under. Under interviewene undlod vi at bekræfte eller tilslutte os professionsinterne vurderinger og var opmærksomme på ikke at indgå i et implicit fagligt fællesskab gennem legitimerende respons. I stedet stillede vi systematisk opfølgende og nuancerende spørgsmål, der rettede opmærksomheden mod konkrete situationer, gensidige forventninger og samarbejdets kompleksitet (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 41). Dette kom eksempelvis til udtryk gennem spørgsmål som: "Hvad oplevede du så helt konkret, at lærerne havde brug for i samarbejdet med dig?" og "Hvad forventede du af skolen i denne sag?". I forlængelse heraf har vi desuden bestræbt os på at behandle udsagn symmetrisk og ikke at reproducere professionsinterne forklaringsmønstre ukritisk i analysen. En tilsvarende opmærksomhed rettede sig mod lærerne, som potentielt kunne opfatte os som tættere forbundet med det psykologfaglige system. Dette kunne påvirke deres villighed til at udtrykke kritik, tvivl eller oplevelser af afmagt i samarbejdet med PPR. For at reducere denne asymmetri indtog vi en undersøgende og lyttende position, hvor også frustration og ambivalens blev anerkendt som legitime perspektiver. Vi stillede åbne spørgsmål til konkrete erfaringer og undlod at korrigere eller vurdere deres udsagn fra et psykologfagligt ståsted. Det skyldes også en personlig erfaring af, at det kan være sårbart for lærere at åbne op om egen praksis - særligt i relation til udfordrende skolefraværssager, hvor de kan opleve en usikkerhed i forhold til egen praksis og indsatser, der ikke har haft den ønskede effekt.

Samlet har vi søgt at balancere mellem nærvær og analytisk tilbageholdenhed med henblik på at skabe et trygt refleksionsrum, hvor både lærere og psykologer kunne udfolde deres perspektiver uden at føle sig vurderet eller positioneret i opposition til hinanden (Brinkmann, 2020, p. 596). Overordnet har etikken udgjort et centralt grundlag for at forstå relationelle dynamikker, der præger samarbejdet i skolefraværssager.

4.6 Kvalitetsindikatorer i vores undersøgelse

I nærværende undersøgelse forholder vi os til kvalitet gennem Tanggaard & Brinkmanns (2025) udlægning af Elliott, Fischer og Rennies (1999) kvalitetsindikatorer for kvalitative studier. Med afsæt heri vil vi særligt fokusere på metodologisk refleksion, troværdighed samt undersøgelsens mulighed for at bidrage med praksisnære og overførbare indsigter i praksis (Tanggaard & Brinkmann, 2025, pp. 670-675).

En central kvalitetsindikator i specialet er metodologisk refleksion, hvilket indebærer, at vi synliggør de valg, antagelser og perspektiver, der strukturerer undersøgelsen, så læseren kan følge vejen fra forskningsdesign til analyse og resultater (Olsen, 2002, 2003 if. Tanggaard & Brinkmann, 2025, p. 670). I den forbindelse har vi *specificeret vores perspektiv* ved at vedkende personlige interesser og antagelser om samarbejdet i skolefraværssager (Tanggaard & Brinkmann, 2025, p. 671). Disse udspringer, som tidligere nævnt, af vores 9. semesters projekt og praktikforløb i PPR, der har inspireret os i udformningen af både problemformuleringen og interviewguiden, hvorfor de aktivt former vores forståelse af specialets genstandsfelt. Vi har yderligere specificeret vores perspektiv gennem et metodologisk afsæt i kritisk psykologi, valg af interview som metode samt en refleksiv tematisk analysestrategi, og vi vil fortsat begrunde vores valg og tydeliggøre refleksioner løbende i projektet. Ydermere muliggør vores brug af refleksiv tematisk analyse med fokus på betingelser, betydninger og begrundelser hos deltagerne en analyse, hvor deltagernes perspektiver forstås i relation til deres handlemuligheder og betingelser i tråd med kritisk psykologi (Kousholt, 2018). Det eksemplificerer, hvordan vi også søger at opnå metodologisk *kohærens* i specialet mellem metode, teori og analyse (Tanggaard & Brinkmann, 2025, pp. 672f).

Derudover vil vi fokusere på at *give eksempler* i den forestående analyse. Denne kvalitetsindikator opfordrer til inddragelse af eksempler fra vores interviews med formålet om en empirinær analyse og diskussion, således at vores fund bliver empirisk forankrede. Det tillader desuden læserens vurdering af, hvorvidt der er sammenhæng mellem data og vores forståelse som forskere (Tanggaard & Brinkmann, 2025, pp. 671f). I lyset af den refleksive tematiske analyse fremhæver Braun & Clarke (2022) supplerende vigtigheden af, at fortællingerne præsenteres på en måde, som giver læseren en dybere forståelse for informanternes følelser, tanker og oplevelser (p. 140), hvorfor vi vil inddrage citater, der særligt repræsenterer dette. I forlængelse heraf er det væsentligt at *foretage troværdighedstjek* af projektets temaer og udlægninger.

Dette kan gøres på forskellige måder, blandt andet ved at vi er to forskere, som hver især har kodet materialet og derefter sammenlignet og diskuteret vores analyser (Tanggaard & Brinkmann, 2025, p. 672). Denne proces har gjort det muligt for os at afprøve flere tolkninger og sikre, at de valgte temaer udspringer af en fælles, kritisk refleksion over empirien. Vores vejleder har yderligere fungeret som kritisk sparringspartner, som har bidraget til at identificere blinde punkter og styrke analysens faglige dybde (Thagaard, 2004, pp. 185f). Derudover har vi arbejdet med kommunikativ validering i interviewene ved løbende at stille opsummerende og afklarende spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 327). Denne praksis, som Kvale & Brinkmann (2015) betegner *medlemsvalidering*, gør det muligt for informanterne at korrigere eller nuancere vores forståelser i situationen (pp. 325ff). Det bidrager til troværdighed, idet de fortolkninger, analysen bygger på, i højere grad er forankret i deltagernes perspektiver og ikke, uden omtanke, i forskerens egne antagelser. Det er dog væsentligt at fremhæve, at vi, i tråd med refleksiv tematisk analyse, samtidig forstår os selv som aktivt medfortolkende forskere, der bidrager med vores forståelse i mødet med den empiriske data, og at dette også udgør en ressource i undersøgelsen (Braun & Clarke, 2022 p. 12).

Afslutningsvis er det væsentligt at *sondre mellem det generelle og specifikke formål*. Kvalitative interviews producerer viden, der er forankret i de konkrete relationer og betingelser, der kendetegner det givne forløb, hvorfor kvalitative undersøgelser ikke har til formål at udlede generelle lovmæssigheder på samme måde som kvantitative studier (Tanggaard & Brinkmann, 2025, p. 673). I tråd med vores kritisk psykologiske ståsted er formålet derfor ikke at generalisere samarbejdet mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere på tværs af alle skolefraværssager, men at undersøge det almene gennem det partikulære (Højholt, 2022, p. 106; Myhrmann & Larsen, 2025, p. 47). Vi ønsker imidlertid, at vores fund kan udvide forståelsen af samarbejdsrelationen og have relevans på tværs af skolefraværssager (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 332). Det tilstræber vi ved både at belyse erfaringsnære dilemmaer gennem informanternes førstepersonsperspektiver og samtidig de strukturelle vilkår eller livsbetingelser, der præger erfaringerne og samarbejdsrelationen i et vekselvirkende forhold. Det muliggør en identifikation af det særegne ved sagerne i specialet og samtidig hvilke forhold af mere generel karakter, der potentielt kan overføres til andre sager (Nissen, 2002, p. 68; Schraube, 2017, p. 25, Kvale & Brinkmann, 2015, p. 333). Undersøgelsens værdi ligger således ikke i generaliserbare konklusioner, men i at bidrage med praksisnære indsigter om en samarbejdsrelation, som kan kvalificere videre refleksion og udvikling af

samarbejdet omkring skolefravær blandt forskere og praktikere fremover (Myhrmann & Larsen, 2025, p. 48).

5. Teori

I de følgende afsnit præsenteres centrale begreber fra den kritiske psykologi, teori om tværprofessionelt samarbejde samt et teoretisk perspektiv på roller og dynamikker i en hjælperelation. Specialets teoretiske udgangspunkt er valgt på baggrund af vores videnskabsteoretiske afsæt og undersøgelsens empiriske interviewmateriale. Vi vælger at trække på flere forskellige teoretiske bidrag for at rumme problemfeltets kompleksitet og udfolde forståelsen af samarbejdsrelationen mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer.

5.1 Kritisk psykologiske begreber

I dette afsnit inddrages udvalgte begreber fra kritisk psykologi, der løbende i projektet vil fungere som analytiske redskaber til at undersøge samarbejdet mellem lærere og psykologer i bekymrende skolefraværssager i tråd med vores metodologiske ståsted. Begreberne er derfor hentet fra den kritisk psykologiske tradition med Klaus Holzkamp som central grundlægger og Ole Dreier, der blandt andre har videreudviklet tilgangen i en dansk kontekst. Retningen er, som nævnt, inspireret af historisk-dialektisk materialisme, der henviser til mennesket som et handlende, samfundsmæssigt væsen, og menneskelige handlinger må forstås i relation til både miljøet, de betingelser og konkrete sammenhænge, som individet indgår i og aktivt handler under (se afsnit 3.1 og 3.1.1).

Et centralt begreb er først og fremmest *deltagelse*. Deltagelsesbegrebet skal netop forstås som, at mennesker altid deltager aktivt i sociale sammenhænge, og der eksisterer et reciprokt forhold mellem deres handlinger og erfaringer samt de sociale, kulturelle og institutionelle sammenhænge, de indgår i (Dreier, 2022, pp. 12f; Jartoft, 1996, p. 183). De samfundsmæssige strukturer, hvori individet handler, kan beskrives som *handlekonteksten*. Det dækker over betingelser, muligheder og begrænsninger, der eksisterer i en særlig kontekst i individets liv (Mørck & Huniche, 2006, p. 4). Mennesket deltager i og lever på tværs af forskellige handlekontekster, hvilket betegnes af Ole Dreier som *den daglige livsførelse* (Dreier, 2022, p. 14). Deltagelsen ét sted får betydning og er forbundet med deltagelsen i andre handlesammenhænge, idet subjektet

altid arbejder aktivt på at få sin tilværelse og sine standpunkter til at hænge sammen på tværs af de kontekster, det indgår i (Mørck & Huniche, 2006, p. 4). Denne personlige bevægelse har til formål at få livet til at fungere for subjektet, og i en kontinuerlig koordinering udvikler individet derfor gradvist sin selvforståelse, sine holdninger og mål gennem kompromisser og fælles prioriteringer i den sociale praksis (Dreier, 1998, p. 90; Mørck, 1995, p. 36; Myhrmann & Larsen, 2025, p. 20).

I forlængelse af ovenstående er et individs råderum over konkrete livsbetingelser og muligheder for handling tæt forbundet med dets sociale og samfundsmæssige position. Dette beskrives som individets *handle- og deltagelsesmuligheder* (Dreier, 2013, p. 9; Mørck & Huniche, 2006, p. 6). Individet må navigere mellem de handlemuligheder, der er til rådighed og fremstår meningsfulde i en given situation. Af denne grund kan den enkeltes handlinger forstås ud fra *subjektive handlegrunde*, som henviser til individuelle begrundelser for at handle på bestemte måder. Disse handlegrunde udspringer af en interesse i at påvirke og opnå indflydelse på de betingelser, den enkelte oplever som betydningsfulde for sin udvikling og livskvalitet (Dreier, 2009, p. 196; Schraube, 2017, p. 32). I den forbindelse kan mennesket i nogle situationer have grund til at forandre sine betingelser for at fremme egne interesser, mens det i andre situationer kan have grund til at tilpasse sig de eksisterende handlemuligheder (Schraube, 2017, p. 33). Når individet søger at åbne for nye eller flere handlemuligheder, benytter det en *udvidende handleevne*. Her er formålet at skabe mere langsigtede forandringer og forbedrede livsbetingelser for både individet selv og andre i den sociale praksis (Dreier, 2022, p. 15; Nissen, 2002, p. 71). Modsat kan individet udvise en *restriktiv handleevne* ved at indrette sig efter de eksisterende betingelser, hvilket ofte er knyttet til en mere kortsigtet oplevelse af stabilitet og tryghed i den aktuelle situation (Myhrmann & Larsen, 2025, p. 21; Nissen, 2002, p. 71). En sådan tilpasning kan skyldes, at individet vurderer, at et forsøg på forandring af handlemulighederne indebærer en risiko for at forværre dets nuværende situation (Jartoft, 1996, pp. 196f). Begge typer handleevne kan være nødvendige eller rigtige for mennesket i en given situation til trods for, at sidstnævnte ikke muliggør en forandring på længere sigt. Handleevnen må dermed forstås som situeret i de betingelser og handlemuligheder, der kendetegner en given social praksis.

Samlet er de præsenterede begreber centrale for vores speciale, hvor vi forstår samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer som noget, der foregår i konkrete handlekontekster med forskellige deltagelsesmuligheder for aktørerne. Begreberne kan bruges til at vise, hvordan parterne handler med afsæt i subjektive handlegrunde, hvordan dét at handle udvidende eller restriktivt kan påvirke muligheden for forandring i samarbejdet omkring skolefravær, og hvordan mennesket i den konkrete praksis både orienterer sig mod eksisterende betingelser og forsøger at påvirke dem gennem deres handlinger.

5.2 Samarbejde på tværs af professioner

I følgende afsnit præsenteres den britiske uddannelsesforsker Anne Edwards' perspektiv på *professionel samarbejdspraksis*. Edwards er inspireret af sociokulturel psykologi, særligt Lev Vygotsky og Cultural Historical Activity Theory (CHAT). CHAT har, ligesom kritisk psykologi, rødder i historisk-dialektisk materialisme, hvor menneskelig udvikling anses som noget, der sker gennem deltagelse i sociale og historisk udviklede praksisser, relationer samt fælles aktiviteter, som individet både formes af og gensidigt former (Edwards, 2010b, p. 67). I relation til tværprofessionelt samarbejde betyder dette, at handling og aktivitet i arbejdet udvikles og formes af de forskellige fagprofessionelle, der deltager i praksissen i et komplekst samspil med hinanden (Edwards, 2010b, p. 64). Samtidig er den epistemologiske pointe hos Edwards, at viden og ekspertise i et tværprofessionelt samarbejde ikke bør forstås som individuelle egenskaber, men som noget der udvikles i en relationel proces mellem professionelle i den konkrete kontekst.

Hendes praksisorienterede bidrag anvendes løbende i specialet til at forstå og analysere den relationelle dimension af samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer i sager om bekymrende skolefravær. Konkret bruges perspektivet til at analysere, hvordan aktørerne koordinerer viden og ansvar på tværs af professioner, samt hvilke muligheder og begrænsninger der opstår i samarbejdsrelationen.

Med udgangspunkt i ovenstående har Edwards udviklet et begrebsapparat, der belyser, hvordan effektive samarbejdspraksisser mellem fagprofessionelle skabes. Samarbejdet er vigtigt, idet én faglighed sjældent rummer tilstrækkelig viden til at løse en problem-

stilling alene. Forskellige perspektiver kan nuancere forståelsen af en situation, og arbejdet om en fælles sag skaber læring og udvikling (Edwards, 2010b, p. 61; Edwards, 2011), eksempelvis i sager om bekymrende skolefravær. Ifølge Edwards foregår det tværfaglige samarbejde således i et system med *distribueret ekspertise*, hvilket betyder, at viden og ressourcer er fordelt på tværs af mennesker og professioner i et system, som eksempelvis lærere, psykologer og forældre (Edwards, 2009, pp. 33,37). Organisationen bør derfor bakke op om, at parterne er indbyrdes afhængige, og det tværprofessionelle samarbejde bør være "*en kultur, der skal plejes*" (Edwards, 2010a, p. 36; Edwards, 2011, p. 34). Når ekspertisen er distribueret, kræver det, at professionelle kan genkende, forstå og inddrage andre professioners perspektiver i arbejdet med en problemstilling, hvilket Edwards betegner som *relationel ekspertise* (Edwards, 2009, p. 37; Edwards, 2010a, pp. 21,23). Ekspertise handler dermed ikke kun om individuelle kundskaber, men også om evnen til at trække på fordelt viden og forhandle fortolkninger i et tværprofessionelt samarbejde - det forudsætter således tillid til hinandens ressourcer og respekt for hinandens faglighed (Edwards, 2010a, p. 30).

I forlængelse af ovenstående kan begrebet *relationel agens* bruges til at uddybe, hvordan professionelle handler sammen med andre om et fælles mål på baggrund af den relationelle ekspertise. Dette gøres ved både at anerkende og arbejde med andres intentioner samt ressourcer og derefter aktivt tilpasse egne handlinger til de nye fortolkninger (Edwards, 2010b, pp. 61,64-65; Edwards, 2010c, pp. 13-14). Når den fagprofessionelle videreformidler og stiller sin egen ekspertise til rådighed samtidig med, at andres ekspertviden integreres i problemforståelsen, kan komplekse problemstillinger forstås mere nuanceret og netop ud fra en fælles målsætning (Edwards, 2009, p. 39). Relationel agens forudsætter derfor yderligere, at de professionelle forholder sig til og anerkender de forskellige *objekt-motiver*, der ligger bag hinandens handlinger i samarbejdet, og som formes af deres faglige ståsteder og værdier (Edwards, 2010b, p. 68; Edwards, 2009, p. 40). Fortolkningen af samarbejdets objekt styrer dermed parternes handlinger og afspejler de dominerende tilgange i professionerne og organisationerne. Eksempelvis kan lærere være orienteret mod faglige præstationer og læringsmål, mens psykologer i højere grad fokuserer på sårbarhed eller mental trivsel (Edwards, 2009, pp. 39f). Gennem forståelse af hinandens motiver kan der udvikles udvidede fortolkninger af problemstillingen, hvilket kan føre til, at parterne justerer deres handlinger i relation til den nye fælles forståelse (Edwards, 2009, p. 39). En sådan

indsigt i de motiver, der driver parterne på et individuelt plan, samt de socialt og kulturelt konstruerede verdener, de professionelle handler ud fra, kan føre til en mere succesfuld og meningsfuld problemløsning i samarbejdet (Edwards, 2009, p. 40).

Samlet bidrager Edwards til at forstå samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer som en relationel praksis, hvor viden og handlemuligheder udvikles i samspillet mellem forskellige faglige perspektiver, og hvor ekspertisen er distribueret. Begreberne relationel ekspertise og -agens kan anvendes til at analysere, hvordan parterne inddrager samt forhandler forskellige forståelser af barnets situation og koordinerer deres egne handlinger i arbejdet med skolefraværssager. Samtidig muliggør perspektivet en belysning af, hvordan forskellige objekt-motiver både kan udfordre eller understøtte udviklingen af et fælles mål og succesfuld problemløsning i samarbejdet, alt afhængig af hvordan de inddrages og behandles i samarbejdsrelationen.

5.3 Roller og dynamikker i en hjælperelation

I følgende afsnit præsenteres Edgar H. Scheins perspektiv på hjælperelationer og hjælperoller. Edgar H. Schein er tidligere professor ved MIT Sloan School of Management med baggrund i social- og klinisk psykologi (Schein, 1990, p. 57f). Med udgangspunkt i sine erfaringer som konsulent i organisatoriske sammenhænge udviklede han begrebet *proceskonsultation*, idet han erfarede, at de løsninger og observationer, han bidrog med, ikke førte til ændringer i organisationens eller gruppens praksis (Schein, 1990, p. 58). Denne erfaring gav anledning til en kritisk refleksion over hans egen rolle som ekspert og en interesse for, hvordan hjælpen kan blive mere virksom gennem en øget opmærksomhed på de processer, organisationens medlemmer selv indgår i (Schein, 1990, pp. 58, 60). I den forbindelse understreger Schein, at hjælperelationer ikke alene kan forklares ud fra individuelle psykologiske faktorer, men må forstås som socialt og kulturelt forankrede. Relationen udvikles i et gensidigt samspil mellem parterne og formes af normer og forventninger, som får betydning for, hvordan hjælpen udøves i praksis (Schein, 2012, p. 8).

Perspektivet anvendes i specialet som et analytisk bidrag til at forstå de relationelle dynamikker, der opstår i samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykolo-

ger i sager om bekymrende skolefravær. Med fokus på magt, tillid og positioner bidrager Schein til en forståelse af, hvordan hjælp ydes og modtages, samt hvornår den opleves som hjælpsom, og hvornår den risikerer at modvirke sit formål i praksis.

Et centralt udgangspunkt hos Schein er, at hjælpesituationer er kendetegnet ved en grundlæggende asymmetri. Når en aktør beder om hjælp, indtager vedkommende en *one down*-position, som indebærer et midlertidigt tab af autonomi, status og kontrol samt en oplevelse af afhængighed af den anden part (Schein, 2012, pp. 40ff). Samtidig placeres hjælperen i en *one up*-position, hvor vedkommende tillægges viden, autoritet og handlekraft (Schein, 2017, pp. 42ff). Asymmetrien er ikke blot strukturel, men også emotionel, idet den kan give anledning til sårbarhed hos klienten og et oplevet ansvar og forventningspres hos hjælperen (Schein, 2012, p. 43). Schein peger i denne sammenhæng på, at selve det at søge og yde hjælp kan udløse en række psykologiske og relationelle "fælder" (Schein, 2012, p. 45). Klienten kan reagere med tilbageholdenhed, modstand eller strategisk informationsdeling, hvilket blandt andet kan komme til udtryk ved, at problemer over- eller underdrives i mødet med hjælperen (Schein, 2012, p. 68). Samtidig kan hjælperen blive forført af den tildelte magtposition og opleve et pres for at handle eller levere løsninger, også når grundlaget er utilstrækkeligt (Schein, 2012, pp. 42f, 70). Hjælpesituationen må dermed forstås som en social proces, der i sig selv kan bidrage til at skabe de vanskeligheder, den søger at afhjælpe.

I forlængelse heraf beskriver Schein tre grundlæggende hjælperoller (Schein, 2012, p. 62):

1) *Ekspertressourcerollen*
2) *Lægerollen*
3) *Proceskonsultationsrollen*

Rollerne bygger på forskellige antagelser om, hvordan problemet forstås, og hvem der besidder den relevante viden, hvilket får væsentlig betydning for relationen samt mulighederne for at udvikle holdbare løsninger. Ekspertressourcerollen indebærer, at hjælperen stiller viden og færdigheder til rådighed for at levere løsninger på et givent problem. Rollen er kulturelt udbredt og ofte forventet, men medfører samtidig, at klienten indtager en mere passiv position og bliver afhængig af hjælperens vurdering (Schein, 2012, pp. 64, 66). Den bygger på en antagelse om, at klienten mangler den

nødvendige viden, og at problemet derfor kan afhjælpes ved at tilføre faglig indsigt (Schein, 2012, p. 64). Det indebærer en risiko for, at klientens egen forståelse og deltagelse nedtones, hvilket kan begrænse relevansen og implementeringen af de foreslåede løsninger. Schein fremhæver derfor, at ekspertrollen sjældent er velegnet i begyndelsen af komplekse hjælpesituationer, hvor problemerne også er knyttet til kontekst, relationer og forståelsen af situationen (Schein, 2012, pp. 65f).

Lægerollen kan dernæst forstås som en videreudvikling af ekspertrollen, hvor hjælperen både diagnosticerer problemet og foreskriver en løsning. Dette indebærer en yderligere magtforskydning, idet klienten overlader både problemforståelse og handleanvisninger til hjælperen (Schein, 2012, p. 67). Rollen forudsætter adgang til valide informationer og en tilstrækkelig grad af tillid, forstået som klientens villighed til at dele relevante oplysninger og acceptere hjælperens vurderinger. Da denne tillid sjældent er til stede fra begyndelsen, kan hjælperen have vanskeligt ved at opnå et retvisende billede af situationen, hvilket øger risikoen for fejldiagnosticering (Schein, 2012, pp. 68f).

Som alternativ til ovenstående fremhæver Schein proceskonsultationsrollen, hvor hjælperen indtager en undersøgende og faciliterende position med henblik på at etablere en mere ligeværdig relation. Centralt i denne tilgang er *ydmyg udspørgen*, hvor hjælperen gennem åbne og ikke-styrende spørgsmål søger at opnå indsigt i klientens perspektiv og kontekst frem for på forhånd at definere problemet (Schein, 2012, p. 70). Opbygning af tillid er afgørende, idet den danner grundlag for udviklingen af en fælles og nuanceret problemforståelse (Schein, 2012, p. 73). Tilgangen indebærer, at klienten indtager en proaktiv rolle med ejerskab over både problemforståelsen og den efterfølgende løsningsproces. Klienten bidrager således selv til at formulere problemstillinger og afprøve handlemuligheder med afsæt i sin viden om egen praksis (Schein, 2012, p. 71). Hjælperens rolle bliver i forlængelse heraf at facilitere undersøgelsesprocessen og understøtte udviklingen af relevante handlemuligheder. Når løsningerne udvikles med afsæt i klientens egen viden, øges sandsynligheden for, at de opleves som meningsfulde og kan omsættes i praksis. Herved understøtter proceskonsultation også klientens evne til fremadrettet selv at håndtere lignende problemstillinger (Schein, 2012, pp. 71-72).

Schein understreger imidlertid, at hjælperrollerne ikke er statiske. Den professionelle må kunne bevæge sig fleksibelt mellem dem afhængigt af situationens karakter

og relationens udvikling, idet forskellige former for hjælp kan være relevante på forskellige tidspunkter i processen (Schein, 2012, pp. 68, 73). Proceskonsultation udgør dog ofte et nødvendigt udgangspunkt, idet opbygningen af tillid og en fælles problemforståelse foranlediger, at bidrag fra ekspert- eller lægerollen bliver virkningsfulde (Schein, 2012, p. 73).

Samlet bidrager Scheins perspektiv til at synliggøre de relationelle betingelser, som præger, hvordan hjælp gives og modtages i samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer. Perspektivet retter opmærksomhed mod, at hjælpen vedrører de positioner, forventninger og dynamikker, der opstår i relationen mellem parterne. Dermed åbner Scheins perspektiv for en analyse af, hvordan hjælpen i skolefraværssager bliver mere eller mindre hjælpsom afhængigt af, hvordan relationen etableres og udvikles. Særligt peger perspektivet på betydningen af at håndtere den indledende asymmetri, opbygge tillid og udvikle en fælles problemforståelse som forudsætning for, at hjælpen kan opleves som meningsfuld i praksis.

5.4 De teoretiske perspektiver i et samspil

De tre teoretiske perspektiver bidrager til at belyse samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer i sager om bekymrende skolefravær fra forskellige, men indbyrdes supplerende analytiske niveauer. Hvor de kritisk psykologiske begreber primært bidrager med en generel forståelse af de betingelser og handlemuligheder, som de professionelle handler inden for, retter Edwards' perspektiv opmærksomhed mod selve den tværprofessionelle samarbejdsproces og udviklingen af fælles forståelser heri. Med Scheins perspektiv bliver det muligt for os at udføre en mere mikroorienteret analyse af de hjælperoller, magtpositioner og relationelle dynamikker, der kan opstå i- samt påvirke samarbejdets forløb. Schein beskriver samtidig, hvordan hjælperoller er kulturelt og institutionelt formede - eksempelvis når ekspertrollen omtales som "kulturelt udbredt og ofte forventet". Det indikerer, at der også er elementer i hans teori, som peger mod et mere meso-/makroperspektiv, selvom vi primært anvender ham til analysen af det nære samspil i relationen. Ved at kombinere ovennævnte perspektiver bliver det muligt at belyse forskellige aspekter af samarbejdet, men også at analysere, hvordan de gensidigt former hinanden. Inddragelsen foranlediger dels en analyse af, hvorfor aktørerne handler, som de gør, hvordan de samarbejder i den konkrete praksis,

og yderligere hvordan positioner og relationen mellem parterne former samarbejdet omkring bekymrende skolefravær. Eksempelvis kan strukturelle eller organisatoriske betingelser få betydning for den professionelle samarbejdsproces, ligesom de relationelle dynamikker og positioner kan have afgørende indflydelse på, hvorvidt det lykkes at udvikle fælles forståelser og handlemuligheder. Således medvirker de udvalgte teoretiske perspektiver til, at vi kan rumme problemfeltets kompleksitet og nuancere forståelsen af samarbejdsrelationen.

6. Analyse

I det følgende udfoldes specialets analyse, som er struktureret omkring fire overordnede temaer med tilhørende undertemaer. De to første temaer, 1) *Forhandlinger om roller, ansvar og ekspertise i samarbejdet* samt 2) *Forskellige problemforståelser former arbejdet med skolefravær*, retter sig primært mod første del af problemformuleringen og undersøger overvejende, hvad der karakteriserer samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer i sager om bekymrende skolefravær. De to efterfølgende temaer, 3) *Når strukturelle og organisatoriske vilkår udfordrer samarbejdet* samt 4) *Relationelle og praksisnære forudsætninger for et velfungerende samarbejde*, fokuserer i højere grad på de muligheder og udfordringer, der præger samarbejdet i praksis og relaterer sig dermed særligt til problemformuleringens anden del. De teoretiske perspektiver, der inddrages undervejs i analysen, er præsenteret og uddybet i teoriafsnittet. Begreber fra Edwards og Schein markeres i kursiv, mens kritisk psykologiske begreber integreres gennemgående som en del af analysens overordnede forståelsesramme. I tråd med specialets abduktive metodetilgang udvikles analysen i et løbende samspil mellem empiri og teori, hvor empiriske fund undervejs har åbnet for inddragelsen af nye teoretiske perspektiver og begreber, som derfor introduceres med tilhørende kildehenvisninger undervejs i analysen. Deltagernes navne er desuden efterfulgt af et bogstav, der angiver deres respektive professioner - (L) for lærer og (P) for psykolog.

6.1 Forhandlinger om roller, ansvar og ekspertise i samarbejdet

I følgende afsnit udfoldes det første tema, som omhandler samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer med fokus på deres roller og bidrag. Indledningsvis belyses psykologens rolle og bidrag ud fra både lærernes og psykologernes perspektiver, hvorefter

lærerens rolle udfoldes på samme måde. Afslutningsvis analyseres de indbyrdes dynamikker i samarbejdet, herunder magt- og videnshierarkier, der strukturerer parternes positioner og deltagelsesmuligheder. Vi undersøger her, hvordan disse forhold former samarbejdet omkring bekymrende skolefravær.

6.1.1 PPR-psykologens rolle og bidrag

På tværs af psykologernes udsagn fremstår arbejdet med at etablere en helhedsforståelse af barnets skolefravær som et centralt bidrag i samarbejdet. Det kommer til udtryk hos Mai (P), der beskriver psykologens rolle som et arbejde med at forbinde forskellige perspektiver:

> Jeg tror, at det er et bindeled mellem alle de forskellige samarbejdspartnere, man som PPR-psykolog kan bidrage med. Dem, der kommer udefra, har jo et fokus, lærerne og skolen har et andet, og forældrene har et tredje. Så jeg tror, at det er den der samlede forståelse (...) at prøve at være oversætteren på den og lave den røde tråd (ll. 47-51).

Psykologens bidrag kan her forstås som et arbejde med at skabe sammenhæng mellem problemforståelser på tværs af barnets deltagelse i skole, hjem og fritid, således at fraværet ses i relation til barnets samlede livsførelse. Denne funktion træder særligt frem i situationer, hvor samarbejdet er præget af fastlåste problemforståelser. Signe (P) beskriver, hvordan skolen kan møde op med et "fikseret mindset", hvor problemet placeres i familien, og hvordan psykologens opgave bliver at skabe en fælles retning og nuancere dette mindset, idet splittelsen ellers "bliver større og større" (ll. 231-236). Med afsæt i Edwards kan dette forstås som, at Signe (P) udviser *relationel ekspertise*, idet hun indhenter fordelt viden og forsøger at forhandle fortolkninger med henblik på at udfordre det fastlåste mindset. I den forbindelse beskriver psykologerne ydermere, at de bidrager til at udfolde forståelsen af barnets skolefravær ved at undersøge det bagvedliggende i adfærden. Mai (P) beskriver: "Og det er dér, man som PPR-psykolog har en vigtig rolle i at få oversat, hvad det egentlig er, barnet viser os. En adfærd kan skyldes mange ting, det der med lige at få set hele isbjerget" (ll. 265-267). I et kritisk psykologisk perspektiv indebærer dette, at barnets handlinger ses i relation til de betingelser, det lever under, og de subjektive handlegrunde, der gør fraværet menings-

fuldt i barnets daglige livsførelse. Psykologens bidrag bliver dermed at kvalificere problemforståelsen ved at inddrage disse sammenhænge, hvilket samtidig kan udvide, hvad der fremstår som relevante indsatser i samarbejdet.

Når blikket rettes mod lærernes udsagn, tegner der sig imidlertid et andet billede af psykologens rolle og bidrag. Lisa (L) forbinder PPR med, at: "man skal testes og udredes og have nogle diagnoser og sådan noget" (ll. 535-536). Samtidig fremhæver Ea (L), at hun ikke har oplevet, at PPR "har givet en vurdering på gruppen" (ll. 94-95), og Britta (L) tilføjer hertil, at "den dimension har vi jo aldrig prøvet og det kunne jo virkelig være interessant, for jeg tror også, at man som faggrupper netop kan supplere hinanden der" (ll. 480-482). Disse citater peger på en central spænding i empirien - mens psykologerne beskriver deres rolle og bidrag som helhedsorienteret og kontekstualiserende, kommer det i lærernes praksis primært til udtryk som en individorienteret indsats.

Denne diskrepans må forstås i relation til de betingelser, samarbejdet er indlejret i. Lærernes udsagn peger på, at PPR ofte inddrages i situationer, hvor der er behov for afklaring, eksempelvis i forhold til, "om der er noget diagnosebaseret" (Britta (L), ll. 355-357). Det kan skyldes, at det i systemet er tests og psykiatriske termer, der anses som et effektivt og legitimt grundlag for adgangen til støtte og ressourcetildeling, når et barn mistrives (Morin, 2016, pp. 116,121; Szulevicz & Arnfred, 2022, pp. 7f). Lærernes efterspørgsel på diagnostisk afklaring kan i den forbindelse fremstå som nødvendig i en presset arbejdspraksis, hvor egne handlemuligheder opleves som udtømte, og behovet for støtte til håndtering af barnets skolefravær er stort. Samtidig har PPR historisk set været forbundet med en psykometrisk og udredningsorienteret tradition, hvilket kan have betydning for både forventninger til og udformningen af psykologens bidrag (EVA, 2023, p. 20; Jensen & Szulevicz, 2024, pp. 136f). Individfokusset fremstår dermed ikke som et isoleret træk ved psykologernes faglighed, men som noget, der opstår i samspillet mellem deres faglige praksis og de efterspørgsler, der rettes mod dem i samarbejdet.

I forlængelse af ovenstående efterspørger lærerne endvidere konkrete og anvendelige løsninger, hvilket kommer til udtryk i Ea's (L) ønske om "hands-on idéer", idet anbefalingerne ofte opleves som generelle og vanskelige at omsætte i praksis, idet lærerne "egentlig ikke kan forstå eller udføre dem" (ll. 381-393). Tilsvarende karakteriserer

Lisa (L) handleplaner som "copy-paste" og "standardsvar", der ikke tager højde for, at "barnet jo ikke altid er her" (ll. 514-520). Når psykologens bidrag ikke kobles til lærernes konkrete handlekontekst og handlemuligheder i undervisningen, risikerer anbefalingerne ikke at blive implementeret i praksis. Fra et kritisk psykologisk perspektiv kan det forstås som en situation, hvor lærernes handlinger forbliver orienteret mod eksisterende betingelser i deres handlekontekst, hvilket kan føre til en restriktiv handleevne, hvor fraværet håndteres indenfor de givne rammer frem for at forandre dem. Samtidig peger psykologerne selv på denne udfordring. Signe (P) understreger eksempelvis vigtigheden af at: "(...) stå rigtig længe i den her forståelsesfase - i hvad det er, der foregår, og hvad der er på spil. Der sker så mange fejl i skolefraværssager, hvis ikke man har en retning på noget af det sammen" (ll. 144-147). Dette kan forstås i forlængelse af Scheins *proceskonsultative tilgang*, hvor hjælpen består i at facilitere en fælles undersøgelse gennem *ydmyg udspørgen* frem for at levere færdige løsninger, som lærerne, ud fra empirien, ikke nødvendigvis kan anvende i praksis. En sådan tilgang forudsætter imidlertid tid og tillid - betingelser, som ikke nødvendigvis er til stede i de ofte akutte og presserende skolefraværssager. I denne sammenhæng beskriver Signe (P), hvordan hun i nogle tilfælde også "tager autoritet" og fungerer som bærer af et "vikarierende håb", hvor hun må træde frem og skabe retning i en situation præget af modløshed (ll. 674-676). Ud fra Scheins begrebsapparat, kan dette anses som et skifte fra *proceskonsultationsrollen* mod en *ekspert*- eller *lægerolle*, hvor psykologen indtager en mere styrende position. Set i et kritisk psykologisk perspektiv peger dette på, at psykologens handlemuligheder formes af de betingelser, samarbejdet foregår under, hvor pres og begrænsede handlemuligheder kan kalde på en midlertidig forskydning i hjælperelationen.

6.1.2 Lærernes rolle og bidrag

På tværs af lærernes udsagn fremstår deres rolle i samarbejdet med PPR som forankret i en praksisnær viden om barnet, der udspringer af deres daglige deltagelse i elevens skoleliv. Dette træder frem hos Britta (L), der fremhæver, at hun bidrager med viden til samarbejdet omkring: "hvordan er det, hverdagen er, når han eller hun så er her?" (l. 119). Citatet peger på, at lærerens bidrag er tæt knyttet til de konkrete situationer, hvor eleven er til stede i skolen og retter sig mod at beskrive, hvordan elevens delta-

gelse og vanskeligheder udfolder sig i undervisningskonteksten. Lærernes position giver således adgang til en situeret forståelse af elevens deltagelsesmuligheder, som ikke umiddelbart er tilgængelig for psykologen.

Derudover fremhæver lærerne, at et centralt bidrag i samarbejdet med PPR er at repræsentere barnets perspektiv. Som Britta (L) formulerer det: "for mig er det lige så meget elevens stemme (…) og på baggrund af det, finde nogle kompromisser eller løsninger sammen" (ll. 100-104). Her træder læreren frem som en aktør, der aktivt bringer elevens perspektiv ind som en del af grundlaget for samarbejdets fælles retning. Det indebærer en opmærksomhed på elevens subjektive handlegrunde, hvor fraværet ikke udelukkende forstås som et individuelt problem. Denne forståelse understøttes af Ea (L): "Der er jo en årsag til det. Og hvis man ikke bliver set og forstået i det, så bliver det bare værre" (ll. 136-137). Lærernes bidrag retter sig dermed mod at kvalificere samarbejdets problemforståelse ved at fastholde, at elevens handlinger må forstås som begrundede og derfor kræver nærmere udforskning.

Lærernes rolle karakteriseres yderligere ved, at de bærer et stort ansvar for at justere undervisningen og realisere de specifikke indsatser, der udvikles i samarbejdet. Som Lisa (L) formulerer det: "Det er mig, der er linket til praksis og skal prøve de ting af, der bliver foreslået" (ll. 229-231). Indsatser får således først konkret betydning i det øjeblik, de omsættes og afprøves i lærernes praksis. Samtidig peger empirien på, at dette ansvar udfolder sig under betingelser, hvor lærerne ikke nødvendigvis oplever at besidde den viden, der kræves for at implementere indsatserne. Mai (P) beskriver, at lærerne derfor: "(...) har brug for, at vi er fælles om det her. Og tit er de jo bare på bar bund" (ll. 372-373). De to udsagn peger på en rolle, hvor lærerne både forventes at handle i praksis og samtidig er afhængige af, at denne handling er fælles og kvalificeres af psykologerne i samarbejdet. Deres henvendelse til PPR kan i et kritisk psykologisk perspektiv forstås som udtryk for en subjektiv handlegrund i form af afmagt, hvor formålet er at udvide egne handlemuligheder i mødet med en kompleks problemstilling.

Samtidig viser empirien en dobbeltposition i lærernes rolle. På den ene side arbejder de med at tilpasse undervisningen og skabe bedre forudsætninger for elevens trivsel og deltagelse, mens de på den anden side er forpligtet på skolens krav om fremmøde og undervisningspligt. Det kommer til udtryk i Lisas (L) udsagn om, at: "alle skal gå 10 år i skole (…) du skal stå op om morgenen, og du skal deltage i et eller

andet" (ll. 464-466). I et kritisk psykologisk perspektiv tydeliggør dette, hvordan lærerens handlinger er situeret i en handlekontekst præget af samtidige og til tider modsatrettede hensyn. Handlingerne fremstår dermed som forsøg på både at understøtte elevens deltagelse og trivsel og samtidig håndtere skolens institutionelle krav.

I forlængelse heraf fremgår psykologernes syn på lærernes rolle også i empirien. Når lærerne står med ansvaret for at handle i praksis uden at opleve tilstrækkelige handlemuligheder, kan det skabe en forventning om, at psykologen træder ind som problemløser, hvor ansvaret for forandring forskydes væk fra egen praksis. Jane (P) beskriver, hvordan lærerne har en forventning om, at hun kan "fikse" eleven, mens hun samtidig understreger, at: "hvis der er nogen, der skal ændre noget, så er det faktisk jer, fordi det er jer, der er der" (ll. 589-591). Lærernes ønske om, at psykologen kan "fikse" problemet kan med afsæt i Schein forstås som et udtryk for en efterspørgsel på *ekspert*- eller *lægerollen*, hvor psykologen forventes at levere viden og løsninger. Psykologens position indebærer modsat en forskydning mod *proceskonsultationsrollen* med henblik på at etablere en mere ligeværdig relation, hvor lærerens aktive involvering fastholdes som en central del af undersøgelsesprocessen. Dette understreges af Signe (P), der fremhæver, at lærerne må være villige til kontinuerligt at dykke ned i egen praksis og se, hvad netop de kan gøre anderledes, idet forskellige skolekulturer kan have en opretholdende effekt på skolefravær (ll. 624-631). Her omdefineres skolefravær fra et individuelt problem til et spørgsmål om de deltagelsesbetingelser, der skabes i skolens praksis. I et kritisk psykologisk perspektiv kan det forstås som en opfordring til, at lærerne handler udvidende og aktivt søger at forandre de betingelser, der kan være med til at opretholde fraværet. Det tydeliggør, at når lærere forstår og behandler skolefraværet som en skoleeksklusion i samarbejdet med PPR-psykologen, bidrager de til at øge barnets deltagelsesmuligheder i klasserummet (Lund et al., 2024, p. 9; Walther-Hansen, 2025, p. 149). Når lærerens aktive involvering fastholdes som en central del af undersøgelsesprocessen, udfordrer det imidlertid behovet for, at problemet løses udefra. Ansvarsforskydningen kan skabe spændinger i forhold til, hvordan opgaven skal håndteres, særligt når lærerne står i en praksis præget af tidspres, øget ansvar og komplekse krav. De modsatrettede forventninger til lærernes og psykologernes rolle stiller krav om kontinuerlig afstemning af forventninger i samarbejdet.

6.1.3 Dynamikker, magt- og videnshierarkier i samarbejdsrelationen

På tværs af empirien træder det frem, at samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer er struktureret af indlejrede videns- og magthierarkier, som får betydning for, hvordan problemforståelser udvikles, og hvordan handlemuligheder fordeles i praksis. Hierarkierne fremstår ikke som statiske, men etableres i de konkrete samarbejdssituationer, hvor parternes positioner, deltagelsesmuligheder og faglige bidrag løbende forhandles.

Et gennemgående mønster i empirien er, at samarbejdet indledes i en asymmetrisk hjælperelation, hvor læreren positionerer sig som hjælpesøgende, mens psykologen tillægges en ekspertrolle. Det kommer til udtryk hos Lisa (L), der siger: "Jeg kan jo ikke byde ind med noget, det er derfor, vi sidder her (...) det er jo mig, der beder om hjælp. Hjælp mig" (l. 805-806). Udsagnet peger på, at samarbejdet etableres under betingelser, hvor læreren oplever begrænsede handlemuligheder i relation til elevens skolefravær og derfor orienterer sig mod psykologens faglige vurdering som en nødvendig ressource. Denne orientering er tæt forbundet med en usikkerhed i forhold til egen faglig dømmekraft, hvilket kommer til udtryk hos, når Lisa (L) spørger: "Ser jeg efter de rigtige ting? Er mine observationer valide nok til at bygge et eller andet på?" (ll. 624-625). Spørgsmålene udtrykker en tvivl om, hvorvidt hendes observationer er tilstrækkelige til at vurdere, hvordan der skal handles hensigtsmæssigt i forhold til barnet. Det forstærkes yderligere, når hun fremhæver, at: "PPR's testning og observationer tæller jo rigtig meget (...) de har nogle redskaber, vi ikke har" (Lisa (L), ll. 598-599). Her kobles gyldigheden af viden til bestemte metoder og redskaber, som anerkendes af systemet og samfundet, men som læreren ikke selv har adgang til, hvilket giver psykologens bidrag større vægt i vurderingen af elevens situation. Det kan forstås som et videnshierarki, hvor psykologens bidrag fremstår som legitimt og beslutningsbærende, mens lærerens viden i højere grad får karakter af noget, der skal valideres (EVA, 2024, p. 6; Kousholt & Morin, 2023, p. 15). I forlængelse af Scheins hjælperoller kan denne dynamik forstås som en *one down*/*one up*-relation, hvor læreren i kraft af sin søgen efter hjælp midlertidigt afgiver autonomi og definitionsmagt til psykologen.

Samtidig peger empirien på, at denne positionering ikke alene er pålagt udefra, men også reproduceres gennem måden, lærerne retter sig mod psykologens ekspertise. Det

bliver tydeligt, når Lisa (L) understreger sit behov for afklaring: "Jeg har brug for at vide: Er det sådan, eller er det ikke sådan?" (ll. 723). Her efterspørger læreren en entydig vurdering, som placerer afgørelsen for videre handling hos psykologen. Under disse betingelser træder lærerens egne iagttagelser i baggrunden, og afhængigheden af psykologens afklaring forstærkes. Det indebærer samtidig, at lærerens deltagelsesmuligheder i samarbejdet indsnævres, idet hendes erfaringer i mindre grad bringes i spil som gyldige bidrag til problemforståelsen. I empirien understreges det i forlængelse heraf, at asymmetrien ikke entydigt er begrænsende, men også anses som hensigtsmæssig i den konkrete praksis. I en situation, hvor læreren oplever begrænsede handlemuligheder, fremstår psykologens ekspertise som en relevant ressource, der kan kvalificere forståelsen af elevens situation. Det ses, når Lisa (L) fremhæver: "Det er jo også rart, at det ikke er os, der skal have den rolle (...) Jeg kan blive i min relation til barnet" (ll. 600-602). Citatet tydeliggør en arbejdsdeling, hvor den diagnostiske funktion og testningen af barnets kognitive funktionsniveau placeres hos PPR-psykologen, mens læreren fastholder sin position i det relationelle arbejde. Her bliver asymmetrien meningsfuld, idet den giver læreren mulighed for at fokusere på det, hun oplever som en af sine kerneopgaver. Der træder således en spænding frem, hvor de samme betingelser både udvider og indsnævrer lærerens deltagelsesmuligheder og samtidig fastholder psykologens bidrag som udelukkende diagnostisk og individorienteret.

Imidlertid viser empirien, at psykologerne ikke ukritisk indtager den tildelte ekspertposition. Tværtimod fremgår en tydelig bestræbelse på at forskyde relationen mod en mere ligeværdig samarbejdsform. Signe (P) problematiserer den position, hun tillægges, når hun beskriver, at hendes viden "benhårdt positioneres højt som eksperten", men samtidig insisterer på, at lærerne "har de vigtigste data i det her" (ll. 637-640). Tilsvarende understreger Jane (P): "Det kan godt være, jeg er ekspert på det psykologfaglige område, men det er faktisk jer, der er eksperten her" (ll. 659-660). Disse udsagn markerer et aktivt forsøg på at omfordele definitionsmagten i samarbejdet ved at synliggøre og legitimere lærerens praksisnære viden som central for problemforståelsen. Set i lyset af Scheins hjælperoller kan det forstås som en bevægelse mod *proceskonsultationsrollen*, hvor psykologen søger at etablere en relation, der i mindre grad er baseret på ensidig ekspertise og i højere grad på fælles undersøgelse, hvor begge parters bidrag er nødvendige for at udvikle en nuanceret forståelse af barnets situation. Samtidig fremgår det, at denne bevægelse er motiveret af et ønske om at modvirke den

afmagt, lærerne kan opleve i skolefraværssager. Jane (P) beskriver, hvordan hun søger at give dem en "tagen tilbage (...) for nogle gange er det også sådan et tab, de føler i forhold til kompetencer, at de ikke slår til" (ll. 661-664). Psykologens handling kan dermed forstås som et forsøg på at udvide lærernes deltagelsesmuligheder ved at skabe betingelser for, at deres viden kan fremstå som legitim og relevant for den videre handling.

Denne forskydning eksisterer imidlertid ikke uden spændinger. Når psykologen går fra en entydig ekspertrolle og i stedet insisterer på en fælles undersøgelse, kan det kollidere med lærernes forventning og behov for afklaring og retning. Litteraturen peger tilsvarende på, at lærere ofte efterspørger konkret pædagogisk-didaktisk ekspertvejledning frem for en overvejende konsultativ tilgang (Enevoldsen, 2021, p. 154), hvilket indikerer, at spændingen ikke alene opstår i den konkrete relation, men også er forankret i bredere praksisvilkår. Når psykologen afviger fra ekspertrollen, efterlader det et rum til ansvarstagen og fortolkning, som læreren i højere grad forventes at udfylde. Dette sker imidlertid samtidig med lærerens oplevelse af ikke at have et tilstrækkeligt fagligt grundlag til at vurdere situationen. I empirien fremtræder denne spænding som en risiko for tilbagetrækning. Signe (P) beskriver, hvordan lærere i disse situationer kan trække sig med begrundelsen: "Det her, det er ikke min faglighed. Det kan jeg ikke være i" (l. 126). Udsagnet kan i denne sammenhæng forstås som en subjektiv handlegrund, hvor læreren i mødet med et oplevet ansvarspres håndterer situationen ved at afgrænse sit faglige ansvar, idet betingelserne for at udvide handleevnen ikke er tilstrækkeligt understøttet. Lærerens tilbagetrækning kan således forstås som en meningsfuld måde at reducere oplevelsen af usikkerhed på, snarere end som manglende engagement og samarbejdsvillighed. Ligeværdighed risikerer dermed at blive et idealistisk og uopnåeligt greb i samarbejdet, såfremt ansvaret forskydes og omfordeles uden, at betingelserne for at handle forandres tilsvarende i praksis.

6.1.4 Opsummering

Samlet set karakteriseres psykologens rolle og bidrag i sager om bekymrende skolefravær som en bevægelse mellem at undersøge, forbinde viden og i visse situationer at skabe håb og sætte retning i samarbejdet. Mens psykologerne beskriver deres rolle som helhedsorienteret, oplever lærerne i højere grad bidraget som individorienteret og knyttet til diagnostisk afklaring. Individfokusset fremstår imidlertid som noget, der opstår i samspillet mellem psykologernes faglige praksis og de efterspørgsler, lærerne

retter mod dem i samarbejdet. Derudover peger analysen på, at lærerne, set fra deres eget perspektiv, bidrager til samarbejdet med en praksisnær indsigt i barnets skoledeltagelse og forventes at fungere som en central aktør i implementeringen af indsatserne i klasserummet. De er imidlertid afhængige af, at handlingerne er fælles og kvalificeres af psykologerne, eftersom de oplever at mangle viden om, hvordan indsatser kan realiseres i praksis. Det bidrager til, at de positionerer psykologen som problemløser samtidig med, at psykologen selv ønsker at fastholde lærerens aktive involvering i undersøgelsesprocessen. Det skaber en ansvarsforskydning, som stiller krav om kontinuerlig afstemning af forventninger i samarbejdet for, at fremgang kan finde sted. Slutteligt viser analysen at samarbejdet er struktureret af videnshierarkier og asymmetriske hjælperelationer, hvor læreren positionerer sig i en *one down*-position, mens psykologen tillægges en *one up*-position. Med Schein bliver det muligt at forstå disse positioner som en vedvarende forhandling af viden og ansvar, og asymmetrien indebærer både muligheder og udfordringer i praksis. Psykologens ekspertise kan udvide problemforståelsen og kvalificere lærerens handlemuligheder, men indebærer samtidig en risiko for, at lærerens praksisnære viden marginaliseres. Psykologens bestræbelse på at etablere mere ligeværdige samarbejdsformer peger i den forbindelse på et udviklingspotentiale, hvor forskellige vidensformer kan berige problemforståelsen, men synliggør samtidig en spænding, idet en procesorienteret tilgang ikke nødvendigvis imødekommer lærernes behov for afklaring og konkret ekspertvejledning i en presset praksis.

6.2 Forskellige problemforståelser former arbejdet med skolefravær

I følgende afsnit udfoldes det andet tema, som omhandler problemforståelser, børnesyn og barnets perspektiv, der træder frem i empirien som væsentlige faktorer i samarbejdet. Vi undersøger her, hvordan disse både karakteriserer og former samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer i skolefraværssager.

6.2.1 Forståelsen af skolefraværets kompleksitet og mulige årsagsforklaringer

Empirien viser, at både lærere og psykologer forstår skolefravær som en kompleks problematik, der ikke lader sig reducere til en enkelt årsag. Signe (P) understreger dette, når hun siger: “Det er rigtig mange ting, der spiller sammen. Og hvis det kun var én ting, så tror jeg, man havde knækket det på verdensplan” (ll. 555-556). Den fælles

problemforståelse i empirien ligner de nyere forståelser i forskningslitteraturen af skolefravær som et multikausalt problem, der udvikles og vedligeholdes i et gensidigt samspil mellem barn, familie, skole, fritidsliv og samfundsmæssige betingelser (se afsnit 2.1). Empirien viser desuden, hvordan kompleksiteten foranlediger afmagt og frustration hos begge parter i samarbejdet. Mai (P) udtrykker, at de nogle gange "sidder og river sig selv i håret, fordi det virkelig er komplekst" (ll. 652-653), og Britta (L) fremhæver samme erfaring: "Alle parametre siger, du burde overhovedet ikke være i en situation, hvor du er ramt af det her (…) Og det er jo der, hvor vi tænker, Gud, hvad er det, vi skal gøre her?" (ll. 579-584). Citaterne peger på, hvordan kompleksiteten kan gøre det vanskeligt at etablere en fælles retning og oplevelse af handlemuligheder i samarbejdet. Samtidig viser empirien, at denne kompleksitet hænger sammen med, at bekymrende skolefravær kan forstås som et udtryk for en bredere mistrivselsproblematik blandt børn og unge, hvor fraværet blot bliver "det synlige tegn" (Signe (P), l. 32). Med afsæt i Signes (P) udtalelse fremstår skolefraværet ikke som problemet i sig selv, men bør i stedet anses som et symptom på dybereliggende og sammensatte belastninger i barnets hverdagsliv.

Kompleksiteten medvirker samtidig til, at flere forskellige forhold og årsager fremhæves i empirien som betydningsfulde i udviklingen af skolefravær. Overordnet beskrives en "dobbelthed i forhold til problematikken" (Jane (P), l. 97), hvor årsagerne lokaliseres i henholdsvis barnet og familien eller den konkrete kontekst og miljøet.

På den ene side ses der gentagne beskrivelser fra både lærere og psykologer af skolefravær som en underliggende problematik hos barnet. Jane (P) forklarer, at hun: "tit ender med at lave en kognitiv undersøgelse, hvor alle sidder og tænker okay, det er det (...) Det kan virkelig være grundlæggende vanskeligheder, og det er hos så stor en andel af børnene" (ll. 376-379). Janes udsagn viser, hvordan test og udredning ofte bliver et fagprofessionelt redskab i skolefraværssager, der kan identificere bagvedliggende faktorer, som kan hænge sammen med udviklingen af skolefravær. Samtidig indikerer hendes formulering om, at "alle sidder og tænker okay, det er det", at udredningen kan få en afklarende funktion, hvor årsagerne til skolefraværet i høj grad lokaliseres i barnet. Med afsæt i Scheins perspektiv kan det anses som, at de indtager *ekspertressourcerollen* ved at stille viden og færdigheder til rådighed for lærerne og familien i forsøg på at håndtere kompleksiteten gennem faglig indsigt. Lærerne benytter sig ligeledes af individforklaringerne, og Lisa (L) siger: "Vi har elever, vi har udredt i

PPR-systemet for at finde ud af; er det noget kognitivt, er det emotionelt, er det noget helt tredje, er det noget i hjemmet, der ikke fungerer, eller hvad det handler om" (ll. 48-50). Her fremstår det nærmere som en usikker, afsøgende tilgang, der er orienteret mod at forklare fraværet som følge af den afmagt, problemet medfører. Lærerne fremhæver yderligere familiære forhold som en faktor:

> Det er hjemmet, der ikke formår at få hende op om morgenen. For det, der sjovt nok har virket siden jul, er, at hun har en aftale med en klassekammerat, der henter hende hver morgen (...) Det harmonerer jo ikke med, at de siger, de får et barn hjem, der har angst, ikke vil i skole og ryster under dynen, for når hun er heroppe, så er hun glad, trives, har det godt og lærer (Lisa (L), ll. 184-208).

Citatet illustrerer, hvordan individforklaringer ikke blot fungerer som et forsøg på at skabe klarhed i en kompleks problematik, men også kan komme til udtryk som en ansvarsforskydning, der får karakter af "en kamp om skylden" (Nissen, 2009, p. 371). Ansvarsforskydningen afspejler endvidere, hvordan patogene diskurser og en individualiserende terminologi let kan dominere i skolesystemet, hvilket medfører, at barnet og familien får ansvaret for at løse mistrivslen (Lund, 2020, p. 2).

På den anden side retter både lærere og psykologer også fokus mod konkrete betingelser i skolen. Mai (P) beskriver, at børn kan "slå sig på" rammerne, de sættes i, herunder store klasser, mange skift og meget uforudsigelighed i løbet af en skoledag (ll. 190-211). På samme måde taler Ea (L) om faktorer som et højt forventningsniveau, larm og utryghed (ll. 130-148). Problemforståelsen i disse citater har lighed med begrebet skoleeksklusion, som i højere grad end de individorienterede forklaringer retter opmærksomhed mod kontekstuelle faktorer og vilkår i skolen (Lund et al., 2024, p. 9). Både Jane (P, ll. 395-397) og Lisa (L) fremhæver supplerende et samfundsmæssigt og fagligt pres, der udfordrer børns trivsel og skolegang:

> Jeg har været lærer i 26 år, og jeg kan sagtens mærke, at niveauet er steget. Det, man laver i 6. nu, er det, man skulle kunne i 7. klasse (...) Det er noget af det, der er svært for de her børn. Jeg synes, vi har gjort dem til små studerende i et gymnasiemiljø, som slet ikke hører folkeskolen til (...)

> Hvad bliver der af legen og det sjove? Det er blevet hårdt at gå i skole (Lisa, ll. 275-281; 399-301).

Lisas udsagn synliggør en kritisk opmærksomhed på, at stigende forventninger og øgede præstationskrav bliver centrale betingelser for børns skoledeltagelse (Hamre, 2019, p. 52; Nielsen, 2020, p. 84). Samtidig udtrykker hun, at faglig præstation og læring prioriteres over de "sjove" og sociale aspekter i klasserummet. Det fremstår særligt problematisk, idet både lærere og psykologer også fremhæver sociale faktorer som en medforklarende årsag til udviklingen af fravær. Jane (P) understreger:

> Der skal faktisk rigtig meget mere fokus på socialt sammenspil, end om man kan ABC. Det tænker jeg, fordi relationsarbejdet, altså det kan være i forhold til lærer-elev, men det kan også være mellem eleverne (...). Det har helt sikkert stor betydning i de her fraværssager (ll. 778-807).

Udsagnet peger på, at barnets tilbagetrækning fra skolen kan skyldes en svækket oplevelse af tilhør, når den relationelle del mangler (Knage & Kousholt, 2023, p. 19). Det understøttes af Britta (L), som fremhæver, at det sociale vægtes højest hos børn, og at "de kommer i skole, selvom de er udfordret på det faglige" (l. 211). Herudfra anses en prioritering af relationsarbejdet i skolen som central for håndteringen af skolefravær.

6.2.2 Fra problemforståelser til børnesyn og intentionsforståelser

Ud fra de forskellige, ovenstående problemforståelser bliver det centralt at undersøge, hvordan disse hænger sammen med forståelsen af barnet og de handlemuligheder, det åbner op for i samarbejdet. I empirien fremgår forskellige børnesyn, som knytter sig til ovenstående spændingsfelt mellem individ- og kontekstorienterede problemforståelser. Når fraværet forstås som iboende vanskeligheder, fremstår barnet som problembærer og genstand for udredning og støtte. Omvendt positionerer de mere kontekstuelle forklaringer barnet som en aktør, der reagerer meningsfuldt på betingelser i handlekonteksten for at opretholde en daglig livsførelse. Her rettes fokus i højere grad mod subjektive handlegrunde. Det kommer til udtryk hos PPR-psykologerne, som udviser en intentionel nuancering af barnets adfærd:

> Det er ikke fordi, børn vil tage kampen. Det er fordi, det bliver en kamp-flugt-reaktion. Det bliver næsten overlevelse for dem. Det handler ikke om, at de vil bestemme (...) Der er noget, der ligger bag. Det skal vi prøve at være detektiver på sammen (Jane (P), ll. 249-250, 880-883).

Med Jakobsen (2022) kan dette forstås som en advokering for barnet, der har til hensigt at udfordre individualiserende problemforståelser (p. 95). Samtidig afspejler Janes (P) udtalelse den konsultative tilgang som en essentiel del af PPR-arbejdet, hvor formålet er en helhedsorienteret undersøgelse (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 31). Citatet kan yderligere anses som et udtryk for en *positiv intentionsforståelse*, som retter fokus mod barnets ressourcer, motivation og betingelser for skoledeltagelsen (Lund, 2020, pp. 4f). Her tolkes barnets tilbagetrækning fra skolen som en meningsfuld respons på begrænsede deltagelsesmuligheder snarere end manglende vilje og individuelle mangler, og barnet forstås således i lyset af dets livsbetingelser. Et lignende perspektiv ses hos lærerne, der peger på, at udsagn som "jeg gider ikke" ofte dækker over oplevelsen af ikke at kunne lykkes i situationen (Lisa (L), l. 53; Ea (L), l. 189). Det indikerer, at det "nye" børnesyn i høj grad er til stede i både lærernes og psykologernes forståelse af skolefravær. Dette børnesyn tager udgangspunkt i, at børn gør det godt, hvis de kan, og fokus ligger på, hvordan barnet har det og dets betingelser for handling (Prytz, 2026, p. 2). Empirien viser, at denne forståelse muliggør et mere handlingsrettet og fremadrettet sigte i samarbejdet, og netop når lærere og psykologer deler dette syn, opleves samarbejdet som "relativt nemt" (Signe (P), ll. 472-475).

I empirien bliver vi imidlertid opmærksomme på, at forskellige børnesyn eksisterer parallelt. Selvsamme lærere beskriver i nogle situationer familien som problemet og barnet som "en tikkende bombe og et råddent æg, man skal gå udenom" (Lisa (L), l. 144), og at "det kan være pisse irriterende, når de kommer og piver, for man kan jo godt mærke, at det er pjevset" (Ea (L), ll. 210-212). Det er et udtryk for mere *negative intentionsforståelser* i praksis, hvor barnets adfærd også kan forstås som villet modstand, og ansvaret forskydes til barnet og familien, der tilskrives fejl og mangler (Lund, 2020, pp. 3f). Det peger på en ambivalens i børnesynet, hvor lærerne samtidig kan være af den opfattelse, at børnene gør det godt, hvis de vil, og hvor fokus i højere grad ligger på barnets handlinger som "rigtige" eller "forkerte" (Prytz, 2026, p. 2). Der er imidlertid nogle omstændigheder, som gør, at de forskellige børnesyn sameksisterer, og at lærerne kan give udtryk for flere ting på én gang. Ea (L) begrunder eksempelvis

de negative intentionsforståelser med: "Jeg tror, det ligger i en opdragelse af os, at vi har tænkt nej, de snyder sikkert, du ved, prøver at slippe for undervisning" (ll. 273-277). Det indikerer, at indstillingen ikke nødvendigvis er en forsætlig eller individuel holdning. Den kan hænge sammen med en historisk indlejret skolekultur, hvor lærerne gennem deres institutionelle ansvar for undervisning, fremmøde og klassens fællesskab udvikler forståelser af, at elever skal motiveres og ikke kan "slippe uden om undervisningen". Lisa (L) fremhæver yderligere, hvordan de mere negative forståelser kan opstå under forhold, hvor læreren ikke støttes tilstrækkeligt i sit arbejde med børnene, eftersom intentionsforståelser kan være formet af arbejdsvilkår, herunder høje elevtal i almenskolen og manglende hænder i klasseværelset. Det kræver derfor et betydeligt overskud og overblik altid at fastholde en forståelse af barnets adfærd som situeret og meningsfuld:

> Man står med 25-28 elever og skal være i den proces samtidig med at tænke meta på det der udfordrede barn (...) Det er jo ikke fordi, hun synes, du er dum, at hun siger "dum kælling" til dig. Det er fordi, hun bliver mødt med noget, hun ikke kan overskue (...) Men det er nemmere sagt end gjort, og det kræver meget overskud og overblik som lærer. Happy face (fniser) (ll. 771-785).

Ud fra citatet fremgår det således, at intentionsforståelserne er situationsafhængige til trods for, at lærerne har et velment ønske om altid at se bag barnets adfærd. Der tegner sig således en spænding mellem lærerens forståelse af barnets intentioner og de tilgængelige handlemuligheder, hvor det ikke nødvendigvis er forståelsen i sig selv, men de konkrete betingelser og arbejdsvilkår, der begrænser lærerens mulighed for at nuancere blikket på barnet.

Problemforståelser og børnesyn får videre betydning for, hvilke indsatser der bringes i spil i samarbejdet. Mai (P) problematiserer, at et ensidigt fokus på enkeltbørn kan indsnævre handlemulighederne i skolefraværssager:

> Lige nu er det meget sådan: "Det er Søren og Maria, der har det svært og har skolefravær, som vi gerne vil have, du kommer og kigger på". Men vi vil jo egentlig gerne se på noget andet, fordi ja, de har da nogle særlige

> behov, men det kunne være, at nogle af de behov tilgodeser hele klassen, eller at vi kan styrke noget i det fællesskab, der betyder så meget for børnene (ll. 127-131).

Det kan forstås som, at et kontekstorienteret blik i højere grad åbner op for en situeret analyse og indsatser rettet mod klassemiljøet og relationer. Tilgangen bliver central, når Lisa (L) fremhæver sociale relationer som "den tynde snor og linket, der er at bygge på" mellem barnets forskellige handlekontekster - skole, hjem og fritidsliv (ll. 376-381). Samarbejdets opgave bliver derfor at identificere og styrke de få deltagelsesmuligheder, der endnu ikke er brudt sammen. Dette perspektiv kan bidrage til at udvide de professionelles handlemuligheder i samarbejdet, idet fokus rettes mod muligheden for forandring i miljøet frem for mod barnet alene (Prytz, 2026, pp. 4f). Empirien peger imidlertid på, at individorienterede tilgange også kan være nødvendige og meningsfulde i skolefraværssager. I nogle tilfælde bidrager de til nye indsigter, som kvalificerer vejledningen i praksis og skaber fælles forståelse: "Det er faktisk nogle af de undersøgelser, hvor alle får den der aha-oplevelse, og hvor jeg ikke nødvendigvis, ud fra vejledningsforløb, sådan helt har spottet det før" (Jane (P), ll. 381-384). Det tydeliggør PPR's praksis som to-benet og indikerer, at samarbejdet om skolefravær kræver en løbende afvejning mellem den psykometriske- og konsultative tilgang (Jensen & Szulevicz, 2024, pp. 136-139). Når lærere og psykologer ønsker at forstå skolefraværets kompleksitet, må de inddrage både det individuelle og det mere kontekstuelle perspektiv for at lade dem berige hinanden, idet ingen yderlighed kan afhjælpe barnets mistrivsel alene. Med Edwards kan det forstås som et udtryk for *relationel ekspertise*, hvor de professionelle aktivt indhenter fordelt viden og integrerer hinandens vurderinger i samarbejdet. Signe (P) mener, at dette bør foregå i en kontinuerlig undersøgelsesproces:

> Det, man skal, når man arbejder med skolefravær, det er, at man skal blive ved med at gå rundt i det. Man skal aldrig bare gå én runde (...) Man er nødt til at gøre det igen og igen og igen (...) For tit finder man noget nyt, eller ting har flyttet sig" (ll. 424-430).

Citatet understreger, at skolefravær er en dynamisk problematik, hvor forståelser må genforhandles løbende i samarbejdsprocessen. Set i lyset af Edwards kan dette forstås

som en forudsætning for den videre udvikling af *relationel agens*, idet lærere og PPR-psykologer "igen og igen" må justere egne problemforståelser og handlinger i takt med, at nye informationer indhentes. Signe (P) påpeger i den forbindelse, at barnet ofte vurderes i en akut krisesituation, hvilket indebærer en risiko for en fastlåst problemforståelse, selvom barnet rummer flere ressourcer i takt med bedring (ll. 77-82). Denne fiksering kan yderligere hænge sammen med de forskellige *objekt-motiver*, der træder frem i samarbejdet. Hvor skolen ofte kobler trivsel til læring (Mai (P), ll. 235-239), er PPR-psykologerne fokuseret på mental trivsel generelt (Signe (P), ll. 194-201). Når disse perspektiver ikke behandles, risikerer samarbejdet at blive formet af snævre forståelser, der fører til begrænsede handlemuligheder, idet parterne orienterer sig mod det, "de i forvejen tænker, passer ind i deres billede af barnet" (Mai (P), ll. 404-409). Det lukker af for nye perspektiver, og *relationel agens* bliver svært opnåelig i praksis. Erik Axels (2011) begreb om *konfliktuel kooperation* viser imidlertid, at disse spændinger udgør et grundvilkår og ikke et tegn på sammenbrud, idet forskelle i forståelser og formål ikke nødvendigvis er problematiske, men først udgør en barriere, når de bliver fastlåste og ikke forhandles eller koordineres i samarbejdet (pp. 61, 63).

6.2.3 Et fælles ideal om barnets perspektiv - men vanskeligt i praksis

På trods af forskellige problemforståelser orienterer samtlige informanter sig mod barnets perspektiv som en central del af samarbejdet. Lisa (L) fortæller, at barnets perspektiv altid styrker samarbejdets forståelse af sagen (l. 446), og Jane (P) pointerer, at barnets stemme er afgørende for at nuancere voksnes vurdering af situationen (ll. 423-430). Signe (P) understreger desuden, at barnets perspektiv førhen har åbnet op for løsninger, de "aldrig selv havde fundet frem til" (l. 453). Barnets perspektiv fremstår således ikke blot som en formel inddragelse eller hensyntagen, men som et væsentligt udgangspunkt for en fælles forståelse af, hvordan parterne kan hjælpe det konkrete barn med skolefravær. Det kan yderligere anses som en måde at nærme sig barnets subjektive handlegrunde til fraværet med hensigten og ønsket om at udvide barnets deltagelsesmuligheder i klasseværelset.

På samme tid viser empirien, at barnets perspektiv kan være svært at indhente i praksis. Både Mai (P, l. 262) og Lisa (L, l. 419) oplever det problematisk, når barnet ikke kan sætte ord på situationen. Lisa (L) beskriver yderligere, at inddragelse af barnets stemme besværes ved, at barnet ikke er til stede i skolens praksis (ll. 423-427). Når barnet er fysisk fraværende eller ikke kan sætte ord på sine oplevelser, begrænses

adgangen til barnets perspektiv, og risikoen for fejlagtige antagelser om årsagerne til skolefraværet øges. Signe (P) fremhæver supplerende en erfaring af opgivenhed blandt de voksne omkring barnet:

> Og der er vi også nogle gange, synes jeg, blevet lidt slemme til det. For eksempel at sige, at barnet ikke er muligt at samtale med, fordi det er så dårligt. Det er farligt (...) Selvfølgelig kan han eller hun sige ja eller nej, og jeg kan tilbyde mig, og så kan jeg spørge igen senere (ll. 118-123).

Citatet understreger, at det ikke blot er barnets umiddelbare utilgængelighed, der begrænser inddragelsen af dets stemme i samarbejdet, men at det også kan skyldes en opgivenhed. Det kan således forstås som et professionelt ansvar at blive ved med at opsøge barnets perspektiv, selv når det fremstår vanskeligt. I empirien italesættes flere måder, hvorpå dette kan gøres. Mai (P) beskriver, at det kan indhentes gennem fortolkning af adfærd, små tegn eller reaktioner (ll. 281-289). Derudover fremhæver både lærerne og psykologerne mentalisering som et centralt greb i praksis, hvorigennem barnets perspektiv kan tilgås. Ea (L) hævder, at "det klogeste, vi som lærere kunne gøre, det er at prøve at sætte os som elever i en klasse" (ll. 173-177), og Jane (P) bruger en lignende tilgang i sin vejledning:

> Jeg siger: "Hvis du skulle forestille dig, at du nu er Ida, hvad ville du så sige, hvis jeg spurgte dig om?" (...) Og nogle gange oplever jeg faktisk, at lærerne bliver lidt bevæget over det, fordi det er som om, de føler det lidt anderledes. Det her med at komme over i hendes sko (ll. 449-454).

Når lærerne bliver bevægede, peger det på, at de med denne fremgangsmåde i højere grad formår at leve sig ind i barnets situation, som derved fortolkes mere nuanceret, meningsfuld og samtidig mindre individualiserende. Det kan udvide deres handlemuligheder og barnets deltagelsesmuligheder, eftersom det åbner for forandring og nye måder at handle på i samarbejdet. Det stiller dog krav til mentaliseringsevnen, der, som tidligere nævnt, kan være udfordret af arbejdsvilkår, pres, afmagt og varierende intentionsforståelser.

Endelig viser empirien, at barnets perspektiv ikke kan stå alene - det skal indgå i samarbejdet sammen med voksnes vurdering og fortolkning. Både Lisa (L, ll. 446-456) og Signe (P) begrunder nødvendigheden af begge perspektiver med, at børnene ikke altid er realistiske eller tænker rationelt i en belastende livssituation:

> Altså, rigtig mange børn i skolefravær vil sige: "I skal bare lade mig være i fred. Jeg skal bare have ro, jeg skal ikke presses, jeg skal bare være derhjemme, og så kommer jeg, når jeg er klar." Det betyder jo ikke, at man skal sige: "Godt, så gør vi det." Nej. Jeg vil godt være med til at prøve det i nogle tilfælde, fordi der virkelig er nogle børn, der er så stressede og belastede. Jeg har bare sjældent oplevet, at de reelt bliver bedre af det (Signe (P), ll. 338-343).

Det indikerer, at børn i skolefravær udtrykker ønsker, der fremstår meningsfulde, men som ikke altid og uden videre kan oversættes til praksis. Det fordrer derfor en faglig afvejning, hvor barnets perspektiv holdes sammen med de professionelles vurderinger, eftersom de har ansvaret for at skabe udviklingsmuligheder, der øger barnets trivsel og skoledeltagelse. Samarbejdets opgave består således i balancen mellem at lytte til barnet og bidrage med en faglig vurdering, der tager afsæt i barnets bedste.

I forlængelse heraf henviser Signe (P) til en offentlig debat, som også advokerer for at fjerne alle krav til børn med skolefravær (ll. 728-753). Disse bredere diskurser risikerer at trække både lærernes og psykologernes problemforståelse i polariserede retninger og påvirke, hvordan det gode børneliv forstås. Parternes mulighed for at hjælpe barnet formes således også af det, som foregår i medierne (Prytz, 2026, p. 5). Både Lisa (L, ll. 460-478) og Signe (P) mener dog, at de er ansvarlige for fortsat at stille krav til barnet. De udtrykker en stærk holdning til, at selv børn med skolefravær skal deltage i noget og har brug for, at andre forventer noget af dem:

> Og jeg ved ikke, hvor tit jeg har mødt det, også nogle private aktører, der vejleder benhårdt i, at børn, der er i skolefravær, skal man tage alle krav væk fra. Det er fucking farligt, det I laver der. Der er ikke mennesker, der kan holde til at leve på den måde. Vi har alle sammen brug for at have krav, det skal bare være passende krav. Vi skal alle sammen føle, når vi lægger hovedet på puden, at vi har udrettet et eller andet. Vi har brug for

> at være noget. Vi har brug for, at folk kigger på os med forventninger (Signe (P), ll. 735-744).

Citatet tydeliggør spændingen mellem offentlige debatter, barnets stemme og voksnes ansvar. Barnets behov må integreres samtidig med, at de professionelle fastholder ansvaret for at stille krav, således at barnet "vokser og udvikler sig" (Signe (P), l. 607). Her anses tydelighed og krav ikke som noget, der forhindrer tryghed, trivsel og deltagelse, men derimod som en forudsætning herfor (Decara & Hansen, 2025, p. 4).

6.2.4 Opsummering

Samlet viser afsnittet, at både folkeskolelærere og PPR-psykologer forstår skolefravær som et komplekst fænomen, der ikke lader sig reducere til en enkelt årsag. Af samme grund ses en bevægelse mellem individ- og kontekstforklaringer snarere end en entydig opdeling. Analysen indikerer, at skolefravær bliver det synlige tegn på en underliggende mistrivsel, som opstår i samspillet mellem individuelle, sociale og strukturelle faktorer. Signe (P) opsummerer, at det derfor "ikke skal være nogens skyld, og det skal ikke være ét hardcore sted, man placerer det her (...) det er rigtig skadeligt, at vi opfører os som om, det er sådan, i stedet for bare at prøve at gøre noget" (ll. 761-764). Det skyldes, at samarbejdet og indsatser i høj grad formes af fastlåste problemforståelser og derudover af børnesyn samt forskellige intentionsforståelser. Analysen viser, at forskellige børnesyn kan eksistere side om side i samarbejdet, eftersom disse er situationsafhængige og formes af en historisk indlejret skolekultur og pressede arbejdsvilkår. Betingelserne skaber i nogle situationer et pres og en afmagt hos lærerne, der medfører, at de kan give udtryk for flere ting på én gang til trods for overvejende velmente intentioner om altid at se bag barnets adfærd. Slutteligt fremgår det, hvordan kvaliteten af samarbejdet imidlertid ikke afhænger af enighed i problem- og intentionsforståelserne, men af evnen til løbende at integrere og forhandle disse i samarbejdet. Samtidig er barnets perspektiv en central del af arbejdet med skolefravær, og inddragelsen heraf fordrer mentalisering og en balance mellem at lytte til barnet samt fastholde et professionelt ansvar for barnets trivsel ud fra faglige vurderinger og krav.

6.3 Når strukturelle og organisatoriske vilkår udfordrer samarbejdet

I det følgende afsnit udfoldes det tredje tema, som omhandler ressourcepres, arbejdsvilkår og den sene inddragelse af PPR, der karakteriserer samarbejdet i vores empiriske materiale. Vi undersøger her, hvordan disse forhold kan udfordre og forme samarbejdet mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer i sager om bekymrende skolefravær, og slutteligt analyseres mulighederne, der foreligger i uformelle sparringsrum og den ledelsesmæssige opbakning til en mere foregribende samarbejdsform.

6.3.1 Ressourcepres og arbejdsvilkår foranlediger et "pseudosamarbejde"

På tværs af empirien tegner der sig et billede af, at samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer i skolefraværssager er udfordret af strukturelle vilkår. Et ressourcepres kommer til udtryk i PPR's arbejde i forbindelse med, at psykologerne taler om en "eksplosion" i antallet af skolefraværssager. Signe (P) beskriver, hvordan det betyder, at hun og lærerne er gået fra at kunne "gå all in" i enkelte sager til en situation, hvor "hver gang man fik styr på én, så kom der tre nye" (ll. 514-518). Dette skaber en væsentlig praktisk udfordring i samarbejdet, idet parterne løbende må tilpasse arbejdsgange og prioritere indsatser, når de samme ressourcer skal fordeles på flere børn. Samtidig beskriver psykologerne et pres i forhold til individuelle undersøgelser og skriftligt arbejde, som fylder en betydelig del af deres arbejdstid og begrænser muligheden for en forebyggende og praksisnær relation med skolen. Jane (P) siger: "Der er også noget, som hedder et pres i forhold til undersøgelser og udredninger, som er en hverdag i PPR. Desværre. Og den administrative tid, skrivetid, det så også tager" (ll. 296-298). Det viser, hvordan handlemulighederne er strukturelt betingede og indskrænker psykologernes arbejde til et individualistisk fokus, hvor barnet i mistrivsel bliver genstand for testning og udredning (Morin, 2016, pp. 116,121; Szulevicz & Arnfred, 2022, pp. 7f). Ifølge Mai (P) forstærkes denne tendens imidlertid også af en usikkerhed omkring det mere praksisnære og fællesskabsorienterede rådgivningsarbejde i PPR: "Vi ved faktisk ikke helt, hvordan man gør. For det er jo ikke noget, vi er blevet oplært i (...) og det kræver noget mere at gå i det nye. Det er lettere at tage den vej, vi plejer" (ll. 488-495). Dette indikerer, at psykologerne på baggrund af få ressourcer og et øget arbejdspres udviser en restriktiv handleevne, eftersom de anvender en velkendt strategi til fordel for en kortsigtet oplevelse af stabilitet. Samtidig peger Mai (P) på, at et skifte i tilgangen kræver en kulturændring på skolen i form af måden,

de bruger PPR på - den professionelle opgave bliver således "et samarbejde om, hvordan man ændrer samarbejdets form i praksis" (ll. 469-474). En sådan omstilling er central, hvis parterne skal kunne handle udvidende og skabe forandring på længere sigt, da det bekymrende skolefravær ser ud til at være en stigende tendens.

Et tilsvarende arbejdspres gør sig gældende i skolens praksis. Lisa (L) pointerer, at lærerne står i et krydspres, hvor de både skal varetage undervisning, udøve social støtte og imødekomme et stigende antal komplekse og individuelle behov:

> Den træningsopgave i det sociale også. Det ved jeg ikke, hvor jeg skal finde tid til oveni de romaner, der skal læses, og at de skal blive gode til at skrive og regne (...) Der bliver meget fokus på alle dem, som har det svært, og der skal tages hensyn til en masse individuelt (...) Så der er rigtig meget udenom det, der hedder undervisning og læring (ll. 649-652, 322-327).

Citatet viser, hvordan disse arbejdsvilkår udfordrer lærernes mulighed for at handle i overensstemmelse med faglige værdier og samtidig forskyder fokus fra undervisning til håndtering af sociale og individuelle problemstillinger. Som Lisa (L) formulerer det, går hun flere dage hjem og tænker, at hun "ikke er lykkes som lærer" (ll. 319), og Britta (L) synes ikke altid, at hun har mulighed for at arbejde, som hun gerne vil, inden for de givne rammer (l. 691). Denne spænding mellem faglige intentioner og praktiske handlemuligheder kan forstås i forlængelse af Vaaben, Böwadt & Pedersen (2016). De fremhæver et skel mellem den måde, lærerne ønsker at arbejde på, og det, der reelt er muligt inden for skolens organisatoriske og politiske rammer, der således former deres handlemuligheder i skolefraværssager (p. 6). Britta (L) uddyber, hvordan særligt inklusionsdagsordenen og den samtidige smalle økonomi på almenområdet gør det svært at imødekomme "så mange med diagnoser og specifikke udfordringer" (ll. 662-670), og Ea (L) mener, at de udvidede arbejdsopgaver kræver flere ressourcer i klasseværelset (ll. 66-69). Det viser, hvordan håndteringen af skolefravær i høj grad betinges af adgangen til ressourcer og støtteforanstaltninger, idet samarbejdet er indlejret i et større system, som former, hvilke indsatser lærere og psykologer kan lykkes med at implementere. Samtidig understreger Lisa (L), at indsatserne ikke må reduceres til: "Et spare-greb (...) Hvis det nu kalder på, at der virkelig er noget kognitivt, og det er synd for barnet at skulle være i noget, det ikke kan være i, så skal man også respektere det"

(ll. 834-838). Her udvises et spændingsfelt mellem lærerens faglige vurdering af barnets behov og de organisatoriske hensyn, herunder økonomiske prioriteringer og inklusionskrav, hun må tage i sit arbejde. I forlængelse heraf kan der opstå situationer, hvor sådanne hensyn risikerer at stå i modsætning til den professionelles vurdering af, hvad der er fagligt nødvendigt, hvilket kan skabe dilemmaer i arbejdet med børn i mistrivsel (Fylking, 2025, pp. 3,5).

Samlet peger ovenstående på, at et betydeligt ressourcepres og strukturelle betingelser begrænser de professionelles muligheder for at handle i overensstemmelse med deres faglige intentioner. Under disse vilkår kan samarbejdet mellem lærere og psykologer, ifølge Ea (L), få karakter af et "pseudosamarbejde" - en samarbejdsrelation og indsatser, der eksisterer formelt set, men som ikke altid realiseres i praksis:

> Altså jeg synes, det er så spild af arbejde. Det er som om, at så kan vi sige, vi har i hvert fald gjort det. Altså, vi har haft nogle psykologer til at se på det her. Men man følger ikke de anvisninger, der bliver givet. Og ikke af ond vilje vel (...) men så sidder man der til de her PPR-møder og siger, jamen det skal man nok gøre, og i virkeligheden sker der ingenting (ll. 394-402, 455).

Samarbejdet fremstår her som en symbolsk handling snarere end en reel fælles praksis. Af citatet fremgår yderligere lærernes oplevelse af, at de i praksis står alene med en problemstilling, der overskrider deres egne handlemuligheder (Ammundsen et al., 2020, pp. 7f). Mai (P) beskriver hertil, at hun har forståelse for lærernes manglende overskud, men at PPR-psykologerne mangler tid og en "buffer i kalenderen" til netop at understøtte lærerne direkte i klasseværelset (ll. 503-511). Med afsæt i Edwards kan det forstås som, at fragmenteringen i samarbejdet udfordrer udviklingen af *relationel agens*, som forudsætter, at de professionelle kan arbejde med hinandens perspektiver og udvikle fælles forståelser og handlemuligheder. Det har afgørende betydning for et samarbejde af høj kvalitet. Af den grund fremstår det problematisk, at ressourcer og arbejdsvilkår forskyder samarbejdet fra en fælles, handlingsorienteret praksis til mere formelle møder og standardanbefalinger, der risikerer ikke at blive omsat i praksis. Det

foranlediger en betydelig frustration, særligt hos lærerne, til trods for velmente intentioner og et gennemgående ønske om et godt og tæt samarbejde på tværs af professionerne (Mai (P), ll. 509-516; Ea (L), ll. 389-391; Britta (L), ll. 453-460).

Empirien understreger imidlertid, at samarbejdet om skolefravær ikke alene kan reduceres til et ressourcespørgsmål, idet problematikken også knytter sig til indlejrede praksisser og forståelser, som reproducerer både individorienterede samt mere formelle og symbolske samarbejdsformer. Dette kommer til udtryk i Mais (P) udsagn: "Det kan også være en utopi at tro, at man bare kan ændre det, hvis der var ressourcer til det. Det handler også om at ændre noget i praksis, både hos os og lærerne og den måde, vi tænker på" (ll. 556-559). Samarbejdsformen er således forankret i vaner, og ressourcepresset synes derfor også at forstærke eksisterende mønstre, snarere end blot at skabe dem. Fra et kritisk psykologisk perspektiv indebærer dette, at udfordringerne ikke kan placeres hos de enkelte aktører, men må forstås som et samspil mellem de professionelles forståelser og de strukturelle og organisatoriske betingelser, der former parternes handlemuligheder og bidrager til at opretholde bestemte samarbejdsformer.

6.3.2 En (for) sen inddragelse af PPR?

I forlængelse af ovenstående får disse indlejrede praksisser også betydning for, hvornår PPR-psykologen inddrages i skolefraværssager. I empirien har parterne dog forskellige opfattelser af, hvad der betragtes som tidlig inddragelse. Lærerne beskriver, at de reagerer "lynhurtigt" på skolefravær gennem faste procedurer og netværksmøder (Lisa (L), ll. 484-498). Lisa (L) begrunder indsatsen med en normativ forventning til børns skolegang: "Man forventer jo, at børn er i skole hver dag. Så snart et barn pludselig ikke kommer i skole, så er det faktisk bekymrende allerede fra dag ét" (ll. 503-506). Psykologerne peger imidlertid på, at de ofte "kommer lidt dumpende ind", når problemet har stået på i en længere periode, hvor det er blevet omfattende og sværere at ændre på (Mai (P), ll. 323-326). På trods af denne forskel i subjektive perspektiver indikerer empirien, at samarbejdet med PPR ofte etableres, når skolens egne handlemuligheder er udtømte. Lærernes beskrivelser understøtter også dette, idet inddragelsen typisk sker: "når der er blevet forsøgt nogle ting, og man ikke rigtig har flere ting i værktøjskassen, man kan trække frem" (Ea (L), ll. 357-362). Den sene inddragelse står dermed i kontrast til politiske intentioner om tidlig indsats (se afsnit 2.2) og de ønsker, der samtidig træder frem hos både lærere og psykologer i empirien. Britta (L) efterlyser: "Et stærkere, tværfagligt samarbejde, hvor vi kunne få udbytte af hinandens

kompetencer på et meget tidligere tidspunkt" (ll. 548-550), og Mai (P) understreger, at det at "være på forkant" er en centralt nøgleord i fraværssager (ll. 165-169). Dette peger på en spænding mellem de professionelles intentioner og praksis, hvor ønsket om at foregribe tilfælde af skolefravær ikke realiseres i samarbejdets organisering.

En central betingelse for denne praksis er en indlejret forventning om, at skolen er forpligtet til selv at afprøve forskellige tiltag, før PPR bringes i spil. Ea (L) erfarer, at en psykolog typisk vil spørge, "hvad har I selv prøvet?" (l. 359), mens psykologerne imidlertid opfatter det som, at skolen af god vilje tænker "den klarer vi selv" til trods for, at PPR hellere vil indkaldes "tidligt end at komme ind, når det er gået helt galt" (Jane (P), l. 522; Mai (P), ll. 331-338). Det skyldes, at det i de helt tidlige stadier kan være relativt små indsatser, som kan forebygge, at skolefraværet eskalerer (Signe (P), ll. 153-158). Selvom psykologerne udtrykker et ønske om tidligere inddragelse, peger empirien på, at de gennem deres forventninger til skolens forudgående indsats alligevel utilsigtet er med til at reproducere en praksis, hvor PPR positioneres som et næste led i indsatsen snarere end som en integreret samarbejdspartner fra problemets start.

I forlængelse heraf får det stigende antal skolefraværssager også betydning for, hvornår PPR inddrages. Lisa (L) fortæller, at hun "er i en klasse nu, hvor der er fire med skolefravær ud af 21, så det er jo ret ekstremt" (l. 34). Signe (P) uddyber, at det er nået til et punkt, hvor "volumen er enormt stor", hvilket gør det vanskeligt for lærere og psykologer at identificere, hvilke sager der kræver tidlig indsats, "hvis ikke der er meget tydelige, ydre tegn på mistrivsel" (ll. 496-509). Denne usikkerhed forstærkes yderligere af, at vurderingen af barnets situation i høj grad afhænger af lærerens faglige skøn. Det illustrerer Lisa (L), når hun problematiserer, at statusbeskrivelser beror på hendes individuelle vurdering og skal udarbejdes uden formularer eller skemaer (ll. 260-262). Denne subjektive vurdering af skolefraværets omfang influerer således også, hvornår PPR-psykologen inddrages og former dermed timingen af indsatsen.

Derudover indikerer empirien, at indlejrede forståelser af PPR's rolle også kan udgøre en barriere for tidlig inddragelse. Flere af lærerne forbinder PPR-psykologen med udredning, diagnoser og mere indgribende tiltag, hvorfor det kan fremstå "voldsomt", når PPR inddrages (Lisa (L), ll. 537-542). Lisa (L) understreger, at den samme oplevelse gør sig gældende hos forældre, særligt dem som ikke vil have, at deres barn skal "fejle noget, have bogstaver eller gå på specialskole" (ll. 540-542). Disse erfaringer kan medføre, at lærerne i første omgang foretrækker mindre indgribende indsatser

af hensyn til barnet og familien, som eksempelvis familievejledere, der virker "meget mere ufarligt" (Lisa (L), ll. 522-528). Af den grund positioneres psykologen som et tiltag, der først tages i brug, når problematikken vurderes alvorlig. Det peger således på, at bestemte forståelser af PPR-psykologens rolle får betydning for organiseringen og timingen af samarbejdsrelationen i praksis. På grund af strukturerne omkring samarbejdet kommer lærerne, med den sene inddragelse af PPR, uforvarende til at reproducere en praksis, hvor samarbejdet ikke forebygger skolefravær gennem løbende sparring og fælles, faglige processer, men i stedet får karakter af en indgribende og instrumentel indsats (Hejl et al., 2025, Nielsen & Thastum, 2023, p. 336). Den professionelle opgave bliver hurtig problemløsning og "brandslukning" frem for grundig undersøgelse af barnets situation (Jane (P), l. 521). Det kommer til udtryk i det, Mai (P) betegner som "bestillingsarbejde", hvor forventningen er, at psykologen løser en allerede fastlåst problematik, ofte gennem udredning (Mai (P), ll. 347-356). Forventningen understøttes af lærernes udsagn om, at de henvender sig med ønsket om akut hjælp: "Nu har vi gjort det her. Nu henvender vi os for at få hjælp!" (Lisa (L), l. 800). Denne positionering af PPR-psykologernes rolle kan forstås i lyset af Scheins begreb om *ekspertressourcerollen*, eftersom citaterne indikerer, at hjælpen fremstår meningsfuld og effektiv for lærerne, når psykologen bidrager med konkrete, faglige løsninger med afsæt i sin ekspertise og færdigheder. Med Edwards kan dette anses som en begrænsning for udviklingen af *relationel ekspertise*, idet fastlåste problemforståelser sætter retning for løsningen og dermed reducerer rummet for fælles undersøgelse og inddragelse af forskellige perspektiver. Eftersom barnets mistrivsel ofte er enorm på dette tidspunkt, beskriver Signe (P), at hun imidlertid køber ind på disse hurtige løsninger, "fordi man bare gerne vil have, at der sker noget, for det har barnet brug for" (ll. 337-239). Psykologens handlemuligheder i samarbejdet indskrænkes dog, når skolen efterspørger "external solutions, der ikke vedrører skolen", fordi det bliver vanskeligt at "få lov til at gå tilbage og tage en runde, hvor man faktisk arbejder ind i det, der sker på skolen" (Signe (P), ll. 485-491). Efterspørgslen placerer dermed løsningen uden for skolens egen praksis og forskyder opmærksomheden væk fra kontekstuelle vilkår, som er centrale i et situeret perspektiv og forståelsen af skolefravær som en skoleeksklusion. Den sene inddragelse medfører desuden, at psykologens mulighed for at opnå et indgående kendskab til barnet, konteksten og skolens praksis begrænses. Som Mai (P) beskriver, får psykologerne ofte kun adgang til et "øjebliksbillede" af situationen (ll. 103-105).

Det svækker grundlaget for kvalificeret rådgivning og begrænser muligheden for praksisnær støtte samt forebyggende indsatser, der ellers aktuelt efterspørges af PPR i skolefraværssagerne (BUVM, 2025, pp. 15,19f; Jensen & Szulevicz, 2024, p. 139).

6.3.2.1 Et organisatorisk råderum og ledelsens opbakning

I forlængelse af ovenstående peger empirien samtidig på alternative måder at organisere samarbejdet på, som kan åbne op for en tidligere og mere foregribende praksis. Disse skal forstås i lyset af, at de eksisterende procedurer ofte opleves som langsommelige og komplekse, idet etableringen af samarbejdet indebærer flere led, som kan forsinke processen (Ea (L), ll. 560-593). Som Ea (L) formulerer, fremstår processen i nogle situationer som et "bureaukratisk makværk", før hjælpen fra psykologerne reelt set indtræder (ll. 605-610). Både lærere og psykologer fremhæver hertil uformelle sparringsrum, hvor parterne løbende kan drøfte bekymringer uden at opstarte en formel sag, der involverer lang ventetid og, som tidligere nævnt, kan virke "farligt" for læreren og familien, eftersom det fremstår som et mere indgribende tiltag, der skaber bekymring og usikkerhed om stigmatisering og konsekvenser for barnet. Lisa (L) beskriver, hvordan dette kan udvide lærernes råderum: "PPR-psykologen kan her sige nogle ting uden, at det bliver skrevet ned, så vi som lærere får nogle handlemuligheder og et godt råd" (ll. 546-548). Jane (P) understreger også, hvordan disse rum er nødvendige, eftersom det ligeledes udvider psykologernes deltagelses- og handlemuligheder, idet de ellers "ikke har nogen chance for at høre om børnene, før det ramler" (ll. 557, 566). Dette organisatoriske mulighedsrum kan således medvirke til en tidligere og mindre indgribende inddragelse af PPR i skolefraværssagerne.

På baggrund heraf fremstår ledelsen også som en central aktør i etableringen af sådanne samarbejdsformer. I empirien peges på en forventning om, at ledelsen tager ansvar for at prioritere ressourcer, skabe strukturer for tidlig sparring og understøtte samarbejdet i praksis (Lisa (L), ll. 494-497, Mai (P), ll. 389-392). Det udgør betingelser for en samarbejdsform, hvor PPR ikke først inddrages på bagkant, men indgår som en integreret samarbejdspartner i skolens praksis. Med afsæt i Edwards kan dette forstås som, at det tværfaglige samarbejde er "*en kultur, der skal plejes*" og understøttes, eftersom ekspertisen er *distribueret*, og parterne af den grund er indbyrdes afhængige, når der skal findes løsninger i skolefraværssager. Det bliver særligt vigtigt, når lærerne i empirien beskriver, at en sen inddragelse ikke kun får betydning for samarbejdet mellem de professionelle, men også for barnets opfattelse af sin egen situation. Som Ea

(L) forklarer, kan skolens gentagne forsøg på at afhjælpe barnets vanskeligheder uden tilstrækkelig effekt medføre, at barnet "gang på gang oplever sig som en fiasko" (l. 626). Når indsatser afprøves igen og igen uden virkning, risikerer barnet at internalisere oplevelsen af ikke at lykkes, hvilket kan forstærke mistrivslen og vanskeliggøre dets skoledeltagelse yderligere. På samme måde fremgår det af litteraturen, at skolefraværet kan have betydelige, personlige konsekvenser for barnet, særligt når hjælpsomme indsatser ikke indtræffer rettidigt (Knudsen, Møller & Graham, 2023, p. 5; Walther-Hansen, 2025, pp. 14f, 31). Både empirien og litteraturen peger endvidere på, at barnets skolefravær ligeledes udgør en enorm belastning for familien, som over tid kan blive både følelsesmæssigt og økonomisk belastet i, hvad der opleves som en kamp mod systemet for at få den rette hjælp (Forældrekommissionen, 2025, pp. 5, 23; Myhrmann & Larsen, 2025; Walther-Hansen, 2025, p. 14). Det kommer til udtryk, når Lisa (L) selv fremhæver, hvordan sådanne forløb til tider kan opleves som at "svigte big time, fordi en hel familie smadres" (ll. 117-126). Den sene inddragelse bliver dermed ikke blot et organisatorisk problem, men også et forhold, der får konsekvenser på tværs af barnets livssammenhænge og har direkte betydning for barnets selvopfattelse, dets erfaringer i klasseværelset samt familiens samlede velbefindende. Det understreger behovet for et rettidigt samarbejde mellem lærere og PPR-psykologer, som gennem indsatser kan støtte barn og familie i en belastende livssituation.

6.3.4 Opsummering

Dette afsnit viser, hvordan ressourcepres og arbejdsvilkår begrænser de professionelles handlemuligheder og forskyder samarbejdet mod en mere indgribende og individorienteret tilgang. Det skaber et spændingsfelt mellem faglige intentioner og organisatoriske betingelser, og samarbejdet får ofte karakter af et "pseudosamarbejde", hvor indsatser ikke realiseres i praksis, og hvor lærerne i høj grad efterlades med ansvaret herfor. Samtidig peger analysen på, at udfordringerne ikke alene kan forklares med manglende ressourcer og et øget arbejdspres, men også skyldes indlejrede praksisser og vaner, som reproducerer eksisterende samarbejdsformer. Afsnittet viser yderligere, hvordan PPR-psykologen ofte inddrages sent i forløbet, når skolens egne handlemuligheder er udtømte, og problemet er massivt. Det medfører, at samarbejdet bliver reaktivt og instrumentelt frem for forebyggende og foregribende. Indlejrede forventninger til skolens indsats, et stigende antal skolefraværssager og forståelsen af PPR's rolle

som en udredende instans begrænser muligheden for en fælles undersøgelse og praksisnær støtte og reducerer samarbejdet til et "bestillingsarbejde" med fokus på hurtige løsninger. Samtidig peger analysen på, at uformelle sparringsrum og ledelsesmæssig opbakning kan skabe bæredygtige betingelser for en tidligere etablering af samarbejdet og løbende sparring. Afslutningsvist fremhæves, at den sene inddragelse ikke blot får betydning for samarbejdet mellem de professionelle, men også er et forhold, der kan have betydelige negative konsekvenser for både barnets og familiens velbefindende.

6.4 Relationelle og praksisnære forudsætninger for et velfungerende samarbejde

I følgende afsnit udfoldes det fjerde tema, som omhandler de relationelle og praksisnære forudsætninger for et velfungerende samarbejde mellem folkeskolelærere og PPR-psykologer i sager om bekymrende skolefravær. Vi undersøger her, hvordan samarbejdet formes af behovet for praksisnær oversættelse af psykologfaglig viden, relationelle betingelser som tillid, anerkendelse og kontinuitet samt et mellemrumsarbejde, der forbinder aktørernes indsatser på tværs af skole og hjem.

6.4.1 Et samarbejde tæt på praksis - konkrete værktøjer og "en oversætter"

Et velfungerende samarbejde mellem lærere og PPR-psykologer i skolefraværssager forudsætter i høj grad, at den psykologfaglige viden kan forbindes meningsfuldt til lærernes konkrete undervisningspraksis. På tværs af empirien ses en tydelig efterspørgsel på et mere praksisnært samarbejde, hvor rådgivningen omsættes til konkrete handlemuligheder i klasselokalet. Dette kommer eksempelvis til udtryk, når Lisa (L) siger: "Jeg har brug for, at der kommer nogen udefrakommende, der bidrager ind i klasserummet" (ll. 683-684). Udsagnet synliggør et behov for, at psykologfaglig viden bringes i direkte samspil med de situationer, hvor elevens vanskeligheder udspiller sig.

I den forbindelse efterspørger Ea (L) netop "en oversætter" og beskriver samtidig den psykologfaglige viden som "guld, der bliver kastet ned til ingenting" (ll. 441, 452). Metaforen synliggør, hvordan viden mister sin værdi, når den ikke forbindes til den praksis, den er tiltænkt at kvalificere. Udfordringen fremstår således ikke som et fravær af viden, men som en afstand mellem viden og anvendelse. Dette understøttes af Mais (P) udsagn om behovet for et bindeled i disse situationer: "Og det er der, jeg tænker, at på sigt kunne det være fedt, hvis vi var det bindeled. Men lige nu er det

rigtig svært, fordi det står de selv med, det ansvar" (ll. 590-593). Her fremstår oversættelsen som en funktion, der i praksis ikke er etableret samtidig med, at ansvaret for at realisere den i høj grad placeres hos lærerne. Set i lyset af lærernes handlekontekst fremstår dette ansvar urealistisk at tilskrive lærerne alene, idet muligheden for at omsætte anbefalinger er betinget af de arbejdsmæssige vilkår, de handler under. Dette indebærer et betydeligt arbejdspres og forskelligartede krav til undervisningen, hvor lærerne både forventes at leve op til faglige mål, differentiere undervisningen og samtidig håndtere mistrivsel blandt eleverne (Højholt, 2020, pp. 301f). I forlængelse heraf forudsætter det ofte omfattende individuelle tilpasninger, som kan være vanskelige at efterleve i klasser med mange elever. Lærerne må dermed balancere mellem hensynet til den enkelte elev og klassens samlede dynamik, hvor et øget fokus på individuelle løsninger kan medføre en fragmentering af undervisningen og udfordre fællesskabets sammenhængskraft. Der opstår således en spænding mellem de krav, der stilles til lærerne, og deres reelle handlemuligheder, hvilket problematiserer, at ansvaret for oversættelsen i praksis individualiseres, når opgaven fordrer en indsats fra begge professioner.

Empirien viser i den forbindelse, at en væsentlig forudsætning for, at denne oversættelse kan finde sted, er, at psykologen kan arbejde praksisnært gennem adgang til den konkrete undervisningskontekst. Ea (L) understreger: "At psykologerne selv går med ud og træner og er rollemodel for lærerne (...) Så man har brug for nogen, der går ind og siger, hvordan tilgår jeg det her barn?" (ll. 425-431). Udsagnet peger på et behov for situeret støtte, hvor psykologens fysiske tilstedeværelse kan bidrage med en konkretisering af, hvordan læreren kan tilgå barnet i praksis. Her fremstår observation som en central måde, hvorpå psykologerne kan handle udvidende ved at opnå adgang til praksis og potentielt bidrage til den oversættelse, lærerne efterspørger. Lisa (L) fremhæver netop værdien af "fire øjne" i klasserummet (ll. 368-369), hvor psykologen kan anlægge et andet blik end læreren. Hvor læreren må rette sin opmærksomhed mod undervisningen og klassens samlede dynamik, kan psykologen have øje for bestemte sociale dynamikker, overgange, krav eller misforhold mellem elevens forudsætninger og undervisningens organisering. Disse indsigter kan udvide lærerens handlemuligheder, før problemerne tiltager, som Lisa (L) pointerer: "Bare det at få den viden som lærer gør jo, at jeg kan forebygge nogle ting ud fra det" (l. 372). Observationer får dermed også karakter af et forebyggende tiltag, hvor psykologisk viden og indblik i

klassens konkrete praksis forbindes samt oversættes, hvilket medfører, at nye handlemuligheder kan udvikles i tæt relation til elevens skolehverdag.

Fra PPR-psykologernes perspektiv nuanceres forståelsen af praksisnærhed imidlertid. Jane (P) problematiserer en snæver forståelse, hvor praksisnærhed reduceres til observationer, og fremhæver i stedet betydningen af vejledning, der er "tæt på teamet" (l. 292). Hun understreger, at hun "altid tager udgangspunkt i teamets perspektiver" og derudfra "prøver at supplere med faglig viden" (ll. 294-295). I forlængelse af Edwards kan dette forstås som et udtryk for *relationel ekspertise*, hvor det faglige bidrag forankres i en aktiv indhentning af viden, der er *distribueret*. Dermed fremstår fysisk tilstedeværelse ikke som den eneste vej til praksisnærhed, men som én blandt flere måder, hvor koblingen mellem viden og praksis kan etableres. Dog peger empirien på, at denne form for praksisnærhed også har sine begrænsninger. Signe (P) fremhæver: "Jeg har rigtig tit oplevet ikke at møde barnet selv (...) og så er der faktisk lavet en fejlvurdering af barnet" (ll. 705-706). Det indikerer, at visse aspekter af barnets vanskeligheder kun træder frem gennem direkte deltagelse i praksis. Praksisnærhed fremstår dermed som en dobbelt forankring, hvor både udgangspunktet i lærernes perspektiver og psykologens egen situerede indsigt fremstår nødvendig.

Denne dobbelte forankring får en særlig betydning i sager om bekymrende skolefravær. Som Signe (P) udtrykker det: "Jeg har jo den tro på, at når der er skolefravær, så er jeg nødt til, hvis jeg skal gøre en forskel, at gå enormt tæt på" (ll. 114-115). Dette kan forstås i lyset af, at skolefravær ofte er en kompleks og kontekstafhængig problematik, hvor elevens vanskeligheder udvikles og opretholdes på tværs af handlekontekster. Dermed bliver det utilstrækkeligt at arbejde med generelle anbefalinger løsrevet fra praksis, idet indsatsen må tilpasses og justeres i takt med, at nye erfaringer opstår. Af den grund peger empirien på, at arbejdet med skolefravær fordrer en tæt og kontinuerlig opfølgning, hvor indsatser udvikles gennem afgrænsede fokuspunkter. Mai (P) siger hertil: "Hvis vi kan komme endnu tættere på, følge op lidt mere regelmæssigt og have nogle små fokuspunkter, tror jeg, det vil rykke meget mere" (ll. 466-467). En sådan praksisnær tilgang muliggør, at lærerne løbende kan give tilbagemeldinger på, hvad der fungerer i praksis, hvorefter indsatsen kan justeres i samarbejdet. Dette kan ses som en måde at kvalificere og udvide lærernes handlemuligheder på, idet ansvaret for at omsætte anbefalinger ikke placeres ensidigt hos dem, men udvikles i et fælles

og praksisforankret arbejde. Samtidig øger det sandsynligheden for, at indsatserne opleves som meningsfulde og kan omsættes i den konkrete undervisningskontekst. Det peger supplerende på, at samarbejdet omkring oversættelsen ikke kan bero på én parts viden alene, men må organiseres på en måde, så lærernes og psykologernes viden i et samspil kan skabe forandring i skolefraværssagerne.

6.4.2 Når skyld og skam fylder - relationel kontinuitet, tillid og anerkendelse

På tværs af empirien træder det frem, at kvaliteten af samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer er tæt forbundet med de relationelle betingelser, det er indlejret i. Fra psykologernes perspektiv fremstår skyld og skam som gennemgående følelsesmæssige dynamikker i arbejdet med skolefravær. Signe (P) peger på, at lærere:

> Står med en enorm mængde skyld og virkelig føler, at der er et eller andet, der har fejlet, siden den her elev ikke har lyst til at komme op i klassen. Og "det er pinligt, at nu er han nummer tre i min klasse, der begynder at få skolefravær" (ll. 415-418).

Citatet indikerer, hvordan skyld og skam dels relaterer sig til den enkelte elevs fravær, men samtidig aktiverer en vurdering af lærerens egen faglighed. Særligt formuleringen om, at det er "pinligt", synliggør, hvordan situationen indebærer, at lærerens praksis træder frem som noget, der kan vurderes af andre såvel som af læreren selv. Det kommer yderligere til udtryk i lærernes egne udsagn om oplevelsen af ikke at lykkes i deres arbejde, når eleven opholder sig mere hjemme end i skolen (Lisa (L), l. 321; Britta (L), l. l. 691). Her synes skyld at være tæt forbundet med lærerens professionelle selvforståelse og oplevelsen af ikke at mestre opgaven med at inkludere eleven i klassefællesskabet. Dette understreger samtidig, hvordan inklusion fremstår som et centralt ideal i forestillingen om "den gode lærer", hvilket kan forstærke oplevelsen af utilstrækkelighed, når dette ideal udfordres i skolefraværssagerne.

Samtidig peger empirien på, at skyld ikke alene knytter sig til den enkelte lærer, men også udspiller sig som en ansvarsforskydning mellem aktørerne i samarbejdet. Når Signe (P) beskriver, at: "Der er så stor lidelse, og der er så meget kasten skyld rundt omkring de her børn" (ll. 71-72), synliggør det, hvordan ansvaret for barnets mistrivsel løbende er til forhandling mellem de involverede parter. Signe (P) uddyber

konsekvensen af dette: ”Og jo mere skyld og skam kommer i spil, jo mere vil man låse ned, og jo mindre bliver man i stand til faktisk at være åben og byde sig til” (ll. 419-420). Det viser, hvordan intensiteten af skyld og skam i samarbejdet kan gøre det vanskeligt at bringe egen praksis og erfaringer i spil som genstand for vurdering i en sårbar situation. Det understøttes af Lisa (L), som netop beskriver, at denne åbenhed og ærlighed kan være “rigtig svær” (l. 758). Når lærerne på denne måde holder sig tilbage, kan det i et kritisk psykologisk perspektiv forstås som, at de udviser en restriktiv handleevne, der synes nødvendig for en kortsigtet oplevelse af stabilitet og tryghed i et samarbejde, der opleves som “en kamp om skylden” (Nissen, 2009, p. 371). Skyld og skam fremstår dermed som både individuelle erfaringer og relationelle betingelser, der påvirker videndeling og den fælles undersøgelse i samarbejdet omkring bekymrende skolefravær.

På tværs af psykologernes udsagn fremstår det i forlængelse heraf som en central del af deres rolle at arbejde med at “afgifte” denne skyld gennem anerkendelse. Signe (P) formulerer dette i udsagnet: “Jeg kan også godt se, hvad I står i, så lad os tale om det her sammen. Det er ikke nogens skyld” (ll. 411-412). Anerkendelsen bidrager her til at forskyde problemets betydning fra individuelle fejl til en opgave, der må undersøges i fællesskab. Tilsvarende peger Jane (P) på betydningen af at give lærerne: “Den der anerkendelse af, at det her, det er faktisk svært, og det er faktisk ret menneskeligt at opleve, at man taber autoritet i forhold til eleven eller klassen” (ll. 858-860). Psykologen legitimerer i disse situationer lærerens oplevelse, så den ikke står tilbage som et individuelt nederlag. Med afsæt i Ida Koch (2013) kan psykologernes adfærd her forstås som en *autentisk tilstedeværelse*, hvor de ikke gemmer sig bag en professionel facade, men engagerer sig i relationen ved at være nærværende, åben og udvise respekt for lærernes perspektiver og erfaringer (pp. 156,181). Autenciteten fremstår som et fagligt redskab, eftersom tilgangen medvirker til, at lærerne trygt kan dele deres oplevelser fra klasseværelset og får deres “skuldre til at falde ned”, idet de mødes med genkendelse frem for vurdering (Jane (P), ll. 864-870). I et kritisk psykologisk perspektiv kan det forstås som, at psykologens anerkendende tilgang bidrager til at ændre de betingelser, læreren deltager under. Når lærerens udsagn i mindre grad fremstår som udtryk for fejl eller mangler i egen praksis, bliver det mere nærliggende at bringe erfaringer frem i samarbejdet og engagere sig i den fælles undersøgelse af elevens situation.

Foruden anerkendelse og respekt understreger Jane (P), hvordan tillid er en fundamental betingelse i samarbejdsrelationen, såfremt sårbare emner og erfaringer skal deles og italesættes: "Og jeg bringer det jo kun op, hvis jeg vurderer, at det er et trygt rum med tillid. Det er den vigtigste del" (ll. 853-854). Det understøttes af Schein, som fremhæver, at tillid i enhver hjælperelation er afgørende for, at den hjælpesøgende er villig til at dele sårbare og vigtige oplysninger, som er relevante for, at den rette hjælp kan gives. Signe (P) beskriver, hvordan tillid ikke er noget, der opstår her og nu, men udvikles over tid gennem en vedvarende relationel indsats, som fordrer, at hun stiller sig til rådighed: "Jeg er her, hvis der er brug for det. Ring, når som helst. Kom, hvis der er noget, der ændrer sig, så kommer jeg hurtigt" (ll. 689-690). Samarbejdet får her karakter af et kontinuerligt relationsarbejde, der rækker ud over de formelle procedurer, hvor tilgængelighed og vedholdenhed bliver centrale betingelser for, at sagen ikke tabes mellem møderne. Denne kontinuerlige tilstedeværelse fremhæves også som en kvalitet i samarbejdet ud fra lærernes perspektiver, hvor Lisa (L) beskriver det som: "supervigtigt og en enorm styrke, at psykologen kender skolens miljø og har fulgt de her børn" (ll. 703-710). Den relationelle kontinuitet fremstår dermed som en væsentlig betingelse for et indgående kendskab til de konkrete vilkår, læreren handler under samt barnets deltagelsesmuligheder, idet "samarbejdet ikke vil fungere, hvis psykologen bare tror, at der er en simpel løsning" (Lisa (L), ll. 714-716). Samtidig peger empirien på en væsentlig udfordring, idet denne form for kontinuitet forudsætter tid og prioriteringer i psykologens arbejdsopgaver, og tilgængeligheden kan derfor være vanskelig at opretholde inden for de strukturelle og organisatoriske rammer, samarbejdet er indlejret i.

6.4.3 Mellemrumsarbejde som en nødvendighed

I forlængelse af ovenstående afsnit peger empirien på, at relationel kontinuitet i praksis forudsætter et arbejde, der rækker ud over de standardiserede procedurer. Samarbejdet opretholdes ikke alene gennem planlagte møder, men gennem et løbende arbejde i de mellemrum, hvor forbindelser mellem aktørernes forskellige handlekontekster etableres, viden deles, og indsatser koordineres og justeres i takt med de skiftende betingelser i sagen (Røn Larsen & Højholt, 2019, p. 15, 25). Dette kan forstås som *mellemrumsarbejde* - de uformelle og ofte usynlige handlinger, der skaber sammenhæng i komplekse forløb på tværs af skole, hjem og system (Røn Larsen & Højholt, 2019, pp. 15, 27; Myhrmann & Larsen, 2025, p. 38).

I litteraturen fremgår det, at forløb omkring skolefravær ofte er præget af manglende koordinering og uklare ansvarsplaceringer mellem skole og PPR, som kan føre til fragmenterede indsatser (Amundsen et al., 2020; Hejl et al., 2025). I den sammenhæng fremstår mellemrumsarbejde fra psykologernes perspektiv som et centralt forbindelses- og koordineringsarbejde, der retter sig mod at skabe sammenhæng mellem de praksisser, barnet indgår i (Røn Larsen & Højholt, 2019, pp. 15-20). Det kommer til udtryk hos Mai (P), der beskriver, at samarbejdet bliver bedre, når der etableres en funktion som: "Den der bro mellem en skole og nogle forældre (...) som kan besøge familien i hjemmet og holde skolen opdateret om status løbende" (ll. 92-95). I et kritisk psykologisk perspektiv kan dette forstås som et arbejde med at forbinde barnets deltagelse på tværs af handlekontekster, hvor viden om barnets situation i hjemmet bringes i spil i skolens praksis. Herved etableres et mere sammenhængende grundlag for at forstå de betingelser, der former barnets fravær. Når disse perspektiver inddrages i samarbejdet, kan både læreres og psykologers handlemuligheder i højere grad tage afsæt i barnets samlede livsførelse frem for en afgrænset skolekontekst.

Samtidig indebærer dette arbejde, at psykologen bevæger sig ud over de formelt definerede betingelser for samarbejdet. Som Jane (P) beskriver: "Jeg går nok også nogle gange lidt ud over, hvad jeg (...) Hvis du spurgte min leder, så ville hun ikke nødvendigvis tænke, at det er min opgave at være så koordinerende (...) Men det er det, jeg synes, der fungerer (ll. 188-191)". Psykologens handlinger kan her forstås ud fra subjektive handlegrunde, hvor det fremstår nødvendigt at påtage sig en koordinerende rolle for at skabe sammenhæng i barnets forløb og lykkes med sit arbejde. Samtidig synliggør citatet et koordineringsbehov, som ikke er entydigt organisatorisk forankret i de givne betingelser. Det indebærer derfor et merarbejde, og ansvaret for at skabe sammenhæng bæres i høj grad af den enkelte professionelle.

Hvor psykologerne beskriver mellemrumsarbejdet som et forbindende og koordinerende arbejde mellem skole og hjem, viser lærernes udsagn, hvordan dette arbejde også udfolder sig i deres arbejdspraksis gennem en direkte og løbende kontakt til eleven. Dette træder eksempelvis frem hos Britta (L), der beskriver:

> Jeg er på Snapchat med alle elever nærmest, og så skriver de, at "jeg ikke kan lige magte at komme klokken 8 i dag. Er det okay, at jeg møder klokken 10?". Ja ja, så finder vi en løsning på det (ll. 62-64).

Her bliver det tydeligt, hvordan læreren arbejder for at skabe alternative deltagelsesmuligheder for elever, der har vanskeligt ved at indgå i skolens praksis på almindelige vilkår. I et kritisk psykologisk perspektiv kan dette forstås som en udvidelse af elevens deltagelsesmuligheder, hvor læreren aktivt ændrer betingelserne for deltagelse gennem fleksible og situerede løsninger. Dette udspringer af en subjektiv handlegrund hos Britta (L) om at: "skabe den bedste trivsel, mens de så er her" (ll. 61-62), hvor elevens aktuelle overskud bliver et centralt udgangspunkt for tilrettelæggelsen af skoledeltagelsen.

Denne kontakt til eleverne har imidlertid en vedvarende karakter, der rækker ud over skoledagens længde. Britta (L) beskriver hertil: "Min telefon er spækket med enten opkald eller også med snaps eller beskeder" (l. 72). Denne konstante tilgængelighed indebærer således en omfattende arbejdsbyrde og et udvidet ansvar for elevens trivsel, som rækker ind i lærerens personlige livsførelse. Dette træder frem, når Britta (L) beskriver: "Om de så skriver kl. 21, så inddrager jeg jo min egen fritid for at kunne besvare de spørgsmål (...) fordi det, tænker jeg, er vigtigere. Men det ved jeg jo godt, at det er ud over det forventelige" (ll. 140-143). Den samme nærhed, der udvider elevens deltagelsesmuligheder, indebærer dog også et betydeligt ansvar for læreren, idet elevens mulighed for at indgå i skolens praksis kan afhænge af, at disse henvendelser besvares. Når kontakten foregår gennem løbende og uformelle kommunikationsformer, kan manglende respons risikerer at svække de aftaler og tilpasninger, der understøtter elevens fremmøde. Det viser, at læreren i disse situationer udgør en direkte "livline" til skolen - en forbindelse, der hurtigt kan blive skrøbelig. Det understøttes af, at mulighederne for at håndtere dette ansvar er betinget af lærerens råderum og livssituation. Som Britta (L) bemærker: "Hvis jeg havde været småbørnsforælder, kan det godt være, at jeg ikke havde haft de samme muligheder. Så ville jeg nok have gjort de samme ting, men jeg ville have haft et større pres" (ll. 156-158). Hendes udsagn peger på, at denne form for involvering opleves som nødvendig for at fastholde elevens deltagelse, selv når det indebærer et øget personligt pres. Dermed fremstår mellemrumsarbejdet som betinget af den enkeltes handlemuligheder og som en praksis, der i situationen kan være vanskelig at fravælge.

Dette perspektiv nuanceres imidlertid af Lisas (L) udsagn: "Hvis jeg havde 48 timer i døgnet, kunne jeg også lave nogle hjemmebesøg (...) men det går bare ikke ind

for mine beføjelser" (ll. 384-386). Lisas (L) udsagn synliggør, at der eksisterer et behov for en mere omfattende og tæt indsats i skolefraværssagerne, som imidlertid overskrider de formelle beføjelser og rammer for lærernes arbejde. I et kritisk psykologisk perspektiv kan hendes handlinger forstås som udtryk for en restriktiv handleevne, hvor hun orienterer sig mod de eksisterende organisatoriske og tidsmæssige betingelser for arbejdet. Denne måde at handle på kan forstås ud fra hendes subjektive handlegrunde, hvor det fremstår meningsfuldt at tilpasse sin indsats til de givne ressourcer frem for at overskride dem, idet en udvidelse af opgaverne kan indebære et øget pres, både arbejdsmæssigt og personligt. Mellemrumsarbejdet kan således forstås som en kompenserende praksis, hvor ansvaret forskydes fra system til individ, hvilket synliggør systemets skrøbelighed. Når viden fra hjemmet, elevens oplevelser og skolens observationer bringes sammen i samarbejdet, udvides den fælles problemforståelse, hvilket gør, at psykologer og lærere kan arbejde mod mere kvalificerede og personlige indsatser, som Britta (L) understreger: "Ja, det er jo også det, der er med til, at man så netop kan gøre det mere personligt. De aftaler, vi laver, bliver personlige, fordi man kender historien omkring dem" (ll. 134-135). Ekstraindsatserne medvirker derfor til, at kravene til den enkelte elev kan kontekstualiseres, og at indsatserne kan tilpasses barnets aktuelle betingelser - det fremstår i empirien som noget, standardiserede strukturer ikke i sig selv kan imødekomme.

6.4.4 Opsummering

Samlet viser analysen, at samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer rummer både væsentlige muligheder og udfordringer. Udfordringerne opstår, når rådgivningen forbliver generisk, og når ansvaret for oversættelsen til praksis forskydes til lærerne uden tilsvarende ændringer i deres handlemuligheder inden for deres handlekontekst. Mulighederne træder derimod frem i de situationer, hvor samarbejdet organiseres, så der skabes rum for observation, fælles refleksion og løbende opfølgning, hvor psykologfaglig viden udvikles i tæt relation til praksis. Derudover peger analysen på, at kvaliteten af samarbejdet er tæt forbundet med de relationelle og følelsesmæssige betingelser, det udfolder sig under. Skyld, skam og sårbarhed bidrager til en tilbageholdende deltagelse. I den sammenhæng får anerkendelse betydning ved at forskyde problemforståelsen fra individuelle fejl til en fælles opgave, mens kontinuitet og tillid over tid etablerer en mere stabil og genkendelig samarbejdsrelation. Herved bliver det i højere

grad muligt at inddrage praksisnære erfaringer og dermed udvikle en mere nuanceret forståelse af barnets situation. Samtidig synliggør analysen en væsentlig spænding, idet disse betingelser forudsætter tid og en tilgængelighed, som ikke nødvendigvis er til stede i praksis. Slutteligt viser analysen, at mellemrumsarbejde er en central forudsætning for at skabe sammenhæng i forløb omkring skolefravær. Det bidrager gennem praksisnær viden til udviklingen af en mere helhedsorienteret forståelse af de betingelser, der former fraværet, og samtidig muliggøres en løbende koordinering og fleksibel tilpasning af indsatser. Mellemrumsarbejdet fremstår således som en nødvendig, men organisatorisk sårbar praksis, eftersom det i praksis bæres af psykologers og læreres løbende ekstraindsatser frem for at være en integreret del af arbejdets organisering.

7. Diskussion

I det følgende diskuteres specialets centrale fund i relation til eksisterende forskning og teoretiske perspektiver med henblik på at nuancere forståelsen af samarbejdet mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere i skolefraværssager. Indledningsvis diskuteres det paradoks, at skolefravær beskrives som et komplekst og multikausalt fænomen, mens samarbejdets forståelser og interventioner ofte individualiseres i praksis. Herefter diskuteres, hvordan forskellige børnesyn formes i spændingsfeltet mellem faglige idealer, strukturelle vilkår og konkrete handlemuligheder, samt hvilken betydning dette får for balancen mellem krav og hensyn til barnet i arbejdet med skolefravær. Dernæst diskuteres spændingen mellem idealer om ligeværdigt samarbejde og lærernes efterspørgsel efter psykologfaglig ekspertise, herunder hvilke former for hjælp, der bliver mulige og hjælpsomme under de betingelser, samarbejdet udfolder sig inden for. Afslutningsvis diskuteres praksisnærhed som både mulighed og dilemma i samarbejdet, idet tættere involvering i barnets hverdagsliv kan understøtte mere bæredygtige og kontekstfølsomme indsatser, men samtidig forudsætter organisatoriske rammer, der understøtter kontinuitet, koordinering og udviklingen af fælles handlemuligheder.

7.1 Når alle vil forstå helheden - men praksis retter sig mod individet

Analysen af samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer i skolefraværssager peger på et centralt paradoks. På tværs af empirien beskriver parterne skolefravær som et komplekst og multikausalt problem, der udvikles og vedligeholdes i et gensidigt sam-

spil mellem barn, familie, skole, fritidsliv og samfundsmæssige forhold. Alligevel viser vores analyse, at forståelser og interventioner i praksis ofte rettes mod individet. Diskussionen bliver derfor ikke alene et spørgsmål om, hvorvidt skolefravær skal forstås individuelt eller kontekstuelt, men snarere hvorfor individorienterede forståelser bliver så dominerende i samarbejdet - også blandt psykologer og lærere, der selv anerkender problemets kompleksitet.

Analysen peger på, at netop denne kompleksitet vanskeliggør etableringen af en fælles retning og handlemuligheder i samarbejdet. Når mange forskellige forklaringer, hensyn og perspektiver er i spil samtidig, bliver det vanskeligt at afgøre, hvad der konkret skal handles på, hvem der skal handle, og hvor indsatsen bør placeres. Derfor reduceres kompleksiteten i samarbejdet ofte, da den ellers kan bidrage til oplevelser af afmagt blandt aktørerne og begrænse deres handlemuligheder. Dette bliver særligt tydeligt i Signes (P) beskrivelser af et "kollektivt mentaliseringssvigt", hvor lærere, psykologer og forældre under pres mister nysgerrigheden på, hvad der egentlig er på spil, og i stedet orienterer sig mod hurtige løsninger, der kan give lindring lige nu (ll. 66-71). I denne forbindelse viser analysen, hvordan test og udredning ofte bliver et fagprofessionelt redskab i skolefraværssager. Det bidrager i nogle tilfælde med nye indsigter og kan skabe en midlertidig oplevelse af kontrol samt fælles retning i samarbejdet, men analysen peger samtidig på, at denne reduktion af kompleksitet har en pris. Når mistrivslen primært forstås som noget iboende, risikerer faglige perspektiver at fremstå som gensidigt udelukkende forklaringer snarere end som forskellige indgange til den samme komplekse problematik i skolefraværssager. Samtidig forskydes opmærksomheden væk fra de betingelser, barnet lever under og tilbydes deltagelse i. Det peger på en grundlæggende spænding i samarbejdet: jo større behovet for tydelighed og handling bliver, desto større synes risikoen også for, at kompleksiteten reduceres på måder, der indsnævrer forståelsen af barnets vanskeligheder. Fra et kritisk psykologisk perspektiv bliver dette særligt problematisk, idet subjektet forstås som uløseligt forbundet med de sociale og samfundsmæssige betingelser, det lever under (Huniche, 2022, p. 7; Jartoft, 1996, pp. 183-187; Mørck & Huniche, 2009, p. 2). Barnets skolefravær kan derfor ikke forstås løsrevet fra de rammer, det forsøger at navigere i. Hvis skolen opleves som overbelastende, uforudsigelig eller præget af gentagne nederlag, kan barnets tilbagetrækning forstås som den handlemulighed, der i situationen fremstår mest meningsfuld for barnet. Hvad sker der imidlertid med forståelsen af skolefravær, hvis denne adfærd primært mødes med krav om individuel forandring? Konsekvensen

kan være, at indsatsen retter sig mod at få barnet tilbage til de samme betingelser, det har trukket sig fra, frem for også at undersøge, hvad det er ved konteksten og fællesskabet, som barnet ikke trives i. I den henseende er det barnet, som forventes at være skoleparat, og ikke skolen, som forventes at være "børneparat". Samtidig rummer denne kritik dog også en risiko for at reproducere en individorienteret logik, hvis idealet om en "børneparat" skole primært omsættes til individuelle hensyn og særtiltag for det enkelte barn, frem for bredere ændringer i undervisningens organisering og skabelsen af mere inkluderende fællesskaber i skolens praksis generelt.

Denne problematik kan samtidig forstås i lyset af Tesfaye & Meyers (2026) beskrivelse af, hvordan den pædagogiske praksis i stigende grad er blevet "jordet af psykologien" (p. 3). Med formuleringen peger de på en udvikling, hvor mistrivsel og sociale vanskeligheder i stigende grad forstås gennem psykologiske og diagnostiske kategorier, mens opmærksomheden i mindre grad rettes mod de fællesskaber, relationer og institutionelle betingelser, barnet deltager i. Det er dog vigtigt at fastholde en distance til forestillingen om, at denne udvikling primært udspringer af psykologernes egne faglige orienteringer. Analysen peger tværtimod på, at psykologerne beskriver det som centralt at arbejde helhedsorienteret og forstå skolefravær i relation til barnets samlede livsførelse på tværs af skole, hjem og øvrige livsarenaer fremfor som én afgrænset problematik. Vanskelighederne ved at fastholde denne ambition synes snarere at hænge sammen med de politiske, strukturelle og organisatoriske betingelser, der former det arbejde, der bliver muligt i skolefraværssager. Psykologerne beskriver blandt andet et betydeligt ressourcepres præget af en "eksplosion" i skolefraværssager samt omfattende krav om testning og skriftlig dokumentation, hvilket begrænser mulighederne for forebyggende og praksisnært arbejde tæt på skolens hverdagsliv. Samtidig synes støtte- og visitationsstrukturer i stigende grad at være organiseret omkring individuelle problemdefinitioner, hvor adgang til ressourcer ofte forudsætter dokumentation for afvigelse på individniveau (Morin, 2016, pp. 116,121; Szulevicz & Arnfred, 2022, pp. 7f). Når Tesfaye & Meyer (2026) hævder, at mistrivslen i overvejende grad forstås gennem psykologiske og diagnostiske kategorier, fungerer denne tilgang ikke alene som en faglig forståelsesramme, men også som en adgangsbillet til hjælp for både barnet, familien, lærerne og psykologerne. Diskussionen bør derfor ikke udvikle sig til en kamp mellem psykologi og pædagogik, men snarere rette blikket mod de bredere strukturelle betingelser, der bidrager til, at individuelle forklaringer får forrang. Det bliver problematisk, når årsagsforklaringen fra politisk side bliver forenklet

som et professionsproblem, eftersom de ydre strukturer i høj grad former, hvordan den enkelte kan bruge sin professionsfaglige viden.

Samtidig fremstår det forenklet alene at forklare individorienteringen i samarbejdet med strukturelle krav og ressourcepres. Analysen viser også, at bestemte faglige tilgange fremstår som mere etablerede og handlingsanvisende end andre i arbejdet med skolefravær. Psykologernes beskrivelser peger særligt på, at praksisnære og fællesskabsorienterede tilgange ofte er forbundet med usikkerhed omkring både metode, rolle og handlemuligheder, mens den psykometriske tilgang i højere grad tilbyder genkendelige faglige strukturer og et tydeligere grundlag for intervention. Individualiseringen kan dermed ikke alene forstås som et resultat af ydre styringslogikker og ressourcevilkår, men også som forankret i historisk etablerede praksisformer, hvor individrettede tilgange fremstår fagligt lettere tilgængelige og anvendelige i mødet med komplekse problemstillinger.

Ovenstående diskussion bør imidlertid ikke forveksles med, at individperspektivet skal afvises helt. Selvom skolefravær er et socialt og relationelt fænomen, kommer det til udtryk på forskellige måder hos det enkelte barn. Et ensidigt fokus på læringsmiljøer og fællesskaber risikerer derfor at nedtone barnets personlige erfaringer, belastninger og potentielle behov for specialiseret støtte. Analysen peger netop på, at nogle børn kan befinde sig i så omfattende mistrivsel, at deltagelse i den eksisterende skolekontekst opleves som yderligere belastende frem for meningsgivende. Dermed opstår et dilemma i samarbejdet: hvornår bliver arbejdet med konteksten en støtte for barnets deltagelsesmuligheder i skolens praksis, og hvornår risikerer ambitionen om inklusion at fastholde barnet i en kontekst, som barnet aktuelt ikke kan være i? Denne problematik bliver særlig væsentlig i en samtid, hvor styrkelsen af almenområdet og kritikken af individualiserede mistrivselsforståelser fylder stadig mere i den uddannelsespolitiske debat (Tesfaye & Meyer, 2026, p. 3). Risikoen er her, at kritikken af individualisering og ønsket om at reducere brugen af specialiserede tilbud indirekte formes af økonomiske og organisatoriske hensyn, hvor inklusionsidealet kan komme til at overskygge, hvad der er fagligt og udviklingsmæssigt bæredygtigt for det enkelte barn. Lisas (L) udsagn om, at det ikke må blive et "spare-greb", peger netop på dette spændingsfelt. Problemstillingen handler dermed ikke alene om at modvirke individualisering, men også om at fastholde et blik for, hvornår barnets mistrivsel kalder på andre

former for støtte eller specialiserede indsatser, der kan understøtte barnets deltagelse i meningsfulde fællesskaber.

Netop derfor bliver Tine Basse Fiskers (2020) begreb om *pædagogisk pendulering* centralt i forståelsen af samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer p. (68). Fiskers pointe bliver ikke at identificere den "rigtige" forklaring på skolefravær, men at fastholde et pendulerende blik mellem barnets individuelle vanskeligheder og de kontekster, udfordringerne udvikles og vedligeholdes i. Analysen peger imidlertid på, at denne pendulering er svær at opretholde i praksis. Samarbejdet foregår under et omfattende pres fra organisatoriske betingelser, der ofte kalder på hurtige afklaringer, tydelige problemdefinitioner og handlingsanvisende løsninger, når skolefraværet er massivt og belastende for både barnet, familien og de professionelle, som forsøger at håndtere det. Det øger risikoen for, at komplekse problematikker reduceres til mere håndterbare forklaringer, som ikke nødvendigvis er bæredygtige på længere sigt. Udfordringen bliver dermed ikke alene at skabe handling i skolefraværssager, men samtidig at undgå, at behovet for handling medfører en forenkling af de sociale, relationelle og strukturelle forhold, der er med til at forme barnets mistrivsel.

7.2 Mellem krav og hensyn: Børnesyn i et strukturelt spændingsfelt

På baggrund af analysen fremstår børnesynet i samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer ikke som en stabil eller entydig størrelse, men som noget der formes i spændingsfeltet mellem faglige idealer, konkrete arbejdsvilkår og de handlemuligheder, der er til rådighed i praksis. Dette udfordrer forestillingen om børnesyn som et individuelt anliggende og peger i stedet på, at det må forstås som situeret og betinget. Dermed bliver det centralt at diskutere, hvordan forskellige forståelser af barnet får betydning for samarbejdets handlemuligheder, ansvarsforskydning og balancen mellem hensyn og krav i arbejdet med skolefravær.

Et centralt fund i analysen knytter sig til bevægelsen mellem et individorienteret og et kontekstorienteret børnesyn. Det individorienterede børnesyn kan komme til udtryk som negative intentionsforståelser, der positionerer barnet som problembærer og forskyder ansvaret til barnet og dets familie. Konsekvensen er ofte indsatser som testning, udredning eller segregering til specialtilbud, som indsnævrer barnets deltagelsesmuligheder. Med Prytz (2026) kan det problematiseres, at denne ansvarsplacering samtidig fratager de professionelle muligheden for at handle udvidende, idet "nøglen"

til løsningen placeres uden for skolens praksis (p. 5). I den henseende får de professionelle ingen værktøjer til at hjælpe og støtte barnet i klasserummet, hvilket kan betragtes som "et dårligt udgangspunkt for både barnet og medarbejdernes trivsel" (Prytz, 2026, pp. 4f). Spørgsmålet bliver her, om lærere og psykologer i forsøget på at håndtere skolefraværets kompleksitet utilsigtet kommer til at indsnævre deres egne handlemuligheder. Omvendt peger både analysen og Prytz (2026) på, at mere positive intentionsforståelser, hvor barnet eksempelvis beskrives som én, der har vanskeligt ved forandringer eller ved at finde mening i skolens krav frem for én, der "ikke gider", åbner for et pædagogisk handlerum. Her forstås barnets fravær som en meningsfuld respons på dets livsbetingelser, hvilket muliggør et øget fokus på relationelle og kontekstuelle forhold i barnets hverdagsliv. Dermed flyttes opmærksomheden fra at "fikse" barnet til at undersøge og justere på de betingelser, barnet deltager under. På den måde styrkes både psykologernes og lærernes mulighed for at handle og lykkes i deres arbejde samtidig med, at barnets mulighed for at udvikle sig positivt øges (Prytz, 2026, pp. 4f). Det viser, hvordan børnesyn ikke blot former forståelsen af barnet, men også direkte afgrænser handlemuligheder, der bliver tilgængelige i samarbejdet. Analysen indikerer imidlertid, at de forskellige børnesyn sameksisterer og bringes i spil afhængigt af situationen. Børnesynet fremstår dermed ikke som et spørgsmål om konsekvent at indtage det "rigtige" syn på barnet, men om hvilke forståelser der bliver mulige inden for de givne betingelser. Dette peger på en central spænding mellem de professionelles intentioner og praksis: at det nyere børnesyn - på trods af ambitionen om at forstå barnets adfærd som meningsfuld - ikke altid lader sig realisere i praksis.

I forlængelse af denne spænding bliver det væsentligt at rette opmærksomhed mod de strukturelle betingelser, der former lærernes praksis og barnets skoledeltagelse. Som påpeget af Decara & Hansen (2025) opstår der en grundlæggende problematik, når lærere ikke har de nødvendige ressourcer og rammer til at realisere deres pædagogiske idealer. Analysen viser, at lærerne står i et krydspres mellem inklusionskrav, faglige målsætninger og begrænsede ressourcer, hvilket gør det vanskeligt at imødekomme alle forventninger og arbejde i overensstemmelse med det nyere børnesyn, som præger samtiden. Lærernes ambivalente børnesyn, hvor de både udtrykker en forståelse for, at noget ligger til grund for barnets adfærd, og i andre situationer kan beskrive barnet som "et råddent æg, man skal gå udenom", kan derfor forstås som et udtryk for en bredere strukturel spænding i en trængt og reform-træt folkeskole frem for individuelle

holdninger (Decara & Hansen, 2025, p. 3). Når lærerne står alene med store klasser, mange hensyn, et stramt skema og begrænset tid, kan idealer om rummelighed komme i konflikt med det, der er muligt at få til at fungere i praksis. I denne sammenhæng fremstår skyld og skam også som gennemgående dynamikker i arbejdet med skolefravær, eftersom det er "pinligt", når børn ikke kommer i skole, fordi det kobles til oplevelsen af ikke at lykkes i sin lærerrolle ud fra normative forestillinger om "den gode lærer" (se afsnit 6.4.2). Skyld og skam kan dermed også forstås som en konsekvens af de betingelser, lærerne handler under, hvor idealer om inklusion ikke altid kan realiseres i praksis. Disse følelser kan forstærke tendensen til at individualisere problemet, idet negative intentionsforståelser kan fungere som meningsfulde forklaringsformer i situationer, hvor læreren oplever utilstrækkelighed og manglende støtte i sit arbejde med barnet. Det understreger, at samarbejdet mellem PPR-psykologer og lærere ikke alene må rette sig mod barnet med skolefravær, men også mod hvordan lærerne støttes fagligt i at implementere og udføre det "nye" børnesynet under de givne arbejdsvilkår og betingelser (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2019, p. 7; Decara & Hansen, 2025, p. 6). Samarbejdet mellem lærere og psykologer udfolder sig således inden for en skolepraksis, hvor handlemulighederne allerede er stærkt begrænsede.

Derudover må børnesyn ikke alene forstås som et pædagogisk anliggende, men også som en del af bredere styringslogikker i skolen. Med afsæt i Fylking (2025) kan det argumenteres, at det "nye" børnesyn i nogle sammenhænge anvendes som et politisk og økonomisk styringsredskab. Et øget fokus på barnets behov og inklusion risikerer at underkende lærernes faglige vurderinger og samtidig forskyde opmærksomheden væk fra de strukturelle vilkår, som former praksis. Det kommer til udtryk i analysen, når lærerne beskriver vanskeligheder ved at imødekomme udvidede arbejdsopgaver og elever med komplekse behov inden for rammerne af almenområdet. Samtidig oplever de, at deres professionelle vurderinger tilsidesættes, når økonomiske prioriteringer og inklusionskrav står i modsætning til, hvad de vurderer fagligt nødvendigt - eksempelvis i tilfælde, hvor et barn har reelle kognitive udfordringer, der kalder på en særlig støtte (se afsnit 6.3.1). I denne sammenhæng kan det "nye" børnesyn risikere at blive oversat til forventningen om, at barnet skal rummes i almenskolen, og at læreren må håndtere udfordringen (Fylking, 2025, p. 4). Dermed bliver børnesyn ikke blot en forståelse af barnet, men en styringslogik i skolens praksis, der placerer ansvaret for komplekse problemstillinger - såsom skolefravær - hos den enkelte lærer, mens de

strukturelle betingelser og styringslogikker forbliver uforandrede. Forventningen legitimerer således økonomiske prioriteringer og efterlader lærerne i en position med ansvaret for at skabe inkluderende fællesskaber uden den nødvendige støtte til at realisere det i praksis. Fylking (2025) fremhæver, at dette kræver tid, samarbejde og respekt for den professionelle vurdering. Anvendes det "nye" børnesyn i en værdidebat uden blik for disse forhold, risikerer det at modarbejde de intentioner om øget skoledeltagelse, det er tiltænkt at understøtte (Fylking, 2025, p. 6).

I forlængelse af ovenstående peger analysen på, at de professionelles forståelser yderligere formes af bredere samfundsmæssige diskurser om børn og skolefravær. Signe (P) henviser eksempelvis til en offentlig debat, der advokerer for at fjerne alle krav til børn med skolefravær, hvilket illustrerer, hvordan problemforståelsen kan bevæge sig i retning af enten krav eller hensyntagen. Denne tendens kan ses i sammenhæng med det "nye" børnesyn, hvor et øget fokus på barnets perspektiv og trivsel i nogle tilfælde fortolkes som en afvisning af krav og voksenstyring. Det rejser et vigtigt spørgsmål om, hvorvidt barnets stemme kan inddrages i samarbejdet uden, at de voksnes ansvar for at stille krav og skabe udviklingsmuligheder tilsidesættes.

På den ene side viser analysen, at barnets stemme spiller en vigtig rolle i samarbejdet mellem lærere og psykologer, idet den nuancerer forståelsen af skolefraværet og bidrager til fælles refleksion og nye løsninger. På samme måde viser forskning, at indflydelse er afgørende for elevers engagement, oplevelse af autonomi og meningsfuldhed i relation til skolen, hvilket kan styrke deltagelsesmulighederne i undervisningen (Københavns Professionshøjskole, 2023, p. 7). På den anden side peger analysen på, at barnets perspektiv ikke kan stå alene og forudsætter en professionel afvejning mellem at lytte til barnet, foretage faglige vurderinger og stille passende krav (se afsnit 6.2.3). Denne spænding bliver særligt relevant i relation til nyere debatter om børnesyn i skoleregi, hvor kritikken lyder, at voksne har mistet kontrol og autoritet. Det er imidlertid en forudsætning for tryghed og udvikling hos barnet, at voksne fortsat indtager lederskabet i en anerkendende relation til barnet, sætter rammer og træffer beslutninger (Decara & Hansen, 2025, p. 4; Prytz, 2026, p. 2). Det fremgår af analysen, hvor Signe (P) netop understreger, at det er "fucking farligt" at undlade krav til børn med skolefravær, idet børn har behov for forventninger for at kunne "vokse og udvikle sig" (ll. 607, 731-756). Samtidig peger analysen på et dilemma, hvor for få krav kan vedligeholde skolefravær, mens for mange krav kan føre til mistrivsel, hvis de ikke tager højde

for barnets forudsætninger for at indfri dem. Som Signe (P) hævder, skal kravene derfor være passende, hvilket fordrer en situeret vurdering af barnets behov, muligheder og sårbarheder i den konkrete situation. Med inspiration fra van Manen (2016) kan dette forstås som et spørgsmål om *pædagogisk takt* - en situeret og relationel dømmekraft hos den professionelle, der handler om evnen til at "se, høre og fornemme" det konkrete barns behov og handle sensitivt og åbent i situationer, hvor der ikke findes entydige svar på, hvad der er det rigtige at gøre (pp. 79-80). I den sammenhæng understreger Korsgaard (2021), at pædagogisk takt indebærer, at de professionelle både må fastholde aktivitetens retning, som er skoledeltagelse, og samtidig afstemme sig barnets tilstand og deltagelsesmuligheder i klasserummet (p. 6). Lærere og psykologer må således kontinuerligt veksle mellem autoritet og sensitiv afstemning i forsøget på at bringe barnet ind i fællesskabet igen. Udfordringen opstår imidlertid, når strukturelle og organisatoriske betingelser ikke understøtter denne pædagogiske takt og efterlader de fagprofessionelle uden tilstrækkelig agens til også at tage deres autoritet på sig. Dette kan føre til oplevelser af afmagt og inkonsistens i praksis.

I nyere pædagogiske debatter peges der samtidig på, at løsningen ikke ligger i en tilbagevenden til en autoritær skoleform, men i en bevægelse væk fra det psykologiserende børnesyn mod udviklingen af en praksis, hvor struktur og frihed sameksisterer. Med afsæt i Johansen (2026) kan det argumenteres, at ensidig vægtning af elevcentrering, ansvar for egen læring og en "laissez faire-klasseledelse", som den danske folkeskole i dag bekender sig til, skaber utryghed, uro og magtesløshed i klasserummet. Dette er særligt interessant i lyset af analysens fund, hvor både lærere og psykologer fremhæver et utrygt klassefællesskab, larm og uforudsigelighed som medvirkende faktorer i udviklingen af skolefravær (se afsnit 6.2.1). I denne optik bliver krav, lærerens ansvarstagen og tydelighed i forventninger ikke et udtryk for streng kontrol, men en ramme der kan gøre skoledeltagelse mulig, idet den skaber tryghed og forudsigelighed for børnene (Johansen, 2026). Ud fra dette perspektiv må samarbejdet mellem lærere og PPR-psykologer finde løsninger på skolefraværet i lærernes praksis, hvilket stiller store krav til organisering, forberedelse og didaktik. Analysen peger imidlertid på, at sådanne løsninger kan være vanskelige at realisere i praksis. Det skyldes, at samarbejdet udfolder sig i en kontekst, hvor antallet af skolefraværssager er stort, hvor administrativt arbejde fylder meget i PPR, og hvor lærerne oplever et betydeligt krydspres mellem fagfaglige opgaver, social støtte og individuelle behov (se afsnit 6.3.1). Af den grund fremstår det problematisk, når de pædagogiske løsninger

med fokus på klasseledelse og didaktik i begrænset omfang forholder sig til de rammer, undervisningen foregår under. Som Hammer (2026) påpeger, risikerer sådanne perspektiver at individualisere folkeskolens udfordringer og overse betydningen af tid, ressourcer og inklusionskrav som betingelser for lærernes handlemuligheder. Dermed reduceres komplekse problemstillinger - såsom skolefravær - til et spørgsmål om lærernes måde at undervise på, frem for at blive forstået i sammenhæng med de strukturelle og organisatoriske vilkår, analysen fremhæver som begrænsende for de professionelles handleevne i samarbejdet (se afsnit 6.3.1). Råd om øget fokus på skolepædagogik, didaktik og klasserumsledelse kan imidlertid fungere som et pragmatisk afsæt for fælles refleksion, pædagogiske drøftelser og udvikling i samarbejdet mellem PPR-psykologer og lærere i skolefraværssager, selvom de ikke i sig selv udgør en løsning på de bredere, strukturelle udfordringer i den danske folkeskole (Hammer, 2026). Skolefraværet må imidlertid, uagtet systemiske eller strukturelle udfordringer, også forhandles og håndteres lokalt i den givne skolekontekst (Walther-Hansen, 2025, p. 39).

7.3 Hvornår er hjælpen hjælpsom?

Idealer om ligeværdighed, fælles refleksion og proceskonsultation præger i stigende grad forståelsen af PPR's arbejde (Kjær & Dannesboe, 2019, pp. 173f; Munck, 2016, p. 101; Nissen, 2009, pp. 356, 360, 368). Samtidig peger analysen på, at lærere i skolefraværssager ofte efterspørger psykologens ekspertise i situationer præget af usikkerhed og vanskeligheder ved at skabe deltagelsesmuligheder for barnet i skolens praksis. Dette åbner for en diskussion af, hvilke former for hjælp der bliver mulige og meningsfulde under de betingelser, samarbejdet omkring bekymrende skolefravær udfolder sig inden for - og ikke mindst hvem hjælpen bliver hjælpsom for.

PPR-psykologen repræsenterer ikke blot et udefrakommende blik på barnet, men har også adgang til specialiseret og institutionelt legitim viden i form af eksempelvis testning og diagnostiske vurderinger, som læreren ikke selv råder over. Under sådanne betingelser bliver asymmetrien i hjælperelationen ikke nødvendigvis et problem, men kan tværtimod virke aflastende i en situation, hvor behovet for flere ressourcer og støtte til håndtering af barnets skolefravær er stort. Når læreren står med oplevelsen af ikke at kunne skabe deltagelsesmuligheder for barnet, kan psykologens vurderinger skabe retning og midlertidigt reducere noget af den usikkerhed og det ansvar, læreren

ellers står alene med. Hjælpen er dermed hjælpsom i den forstand, at den skaber oplevelsen af, at nogen tager del i problemet og skaber fremdrift. Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt individrettede forklaringer og diagnostisk afklaring, der opleves som hjælpsomt for læreren, nødvendigvis også bliver hjælpsomt for barnet på længere sigt? Når barnet forstås og håndteres som afvigende, relaterer det sig med inspiration i Jensen (2021) til normative forestillinger om "den gode elev", og resultatet af samarbejdet kan i den forbindelse forstås som en begyndende *social eksklusion* på baggrund af institutionelle rammer og normer. Den sociale eksklusion er derfor ikke et individuelt problem, men et strukturelt vilkår, hvor praksissen ikke rummer barnets måde at deltage på. I processen bliver barnet løsrevet fra rettigheden til undervisning og deltagelse på lige fod med de andre børn, og dette kan være starten på en marginaliseringsproces, som kan få langsigtede konsekvenser, herunder for barnets selvforståelse, velvære, læring og fremtidige muligheder (Knudsen, Møller & Graham, 2023, p. 5; Walther-Hansen, 2025, pp. 14f; 31). Når opmærksomheden på denne måde samler sig om det, der hurtigt kan identificeres og beskrives hos det enkelte barn, risikerer de sociale, didaktiske og institutionelle betingelser omkring barnets skoleliv endvidere at træde i baggrunden. Risikoen bliver dermed ikke blot, at skolefraværet individualiseres, men også at hjælpen kommer til at skabe fremdrift i sagen uden nødvendigvis at forandre de forhold, der fastholder barnets skoledeltagelsesproblemer. Det fremgår i analysen, hvor samarbejdet fremstår som et "pseudosamarbejde", der ikke formår at implementere indsatser i klasserummet, når lærerne oplever PPR's rådgivning og anbefalinger som løsrevet fra skolens praksis (se afsnit 6.3.1). Det kan også hænge sammen med den sene inddragelse af psykologen i skolefraværsforløb, som begrænser muligheden for at opnå et indgående kendskab til barnets konkrete skoleliv, klassens dynamikker og de betingelser, barnet og læreren handler under. I den sammenhæng bliver problematikken ikke nødvendigvis ekspertisen i sig selv, men situationer hvor denne udvikles på afstand af den kontekst, den efterfølgende skal have sin virkning i.

I forlængelse heraf giver det mening, hvorfor psykologerne i analysen samtidig forsøger at bevæge samarbejdet væk fra en entydig ekspertposition og hen mod mere undersøgende og proceskonsultative samarbejdsformer. Psykologerne søger i højere grad i *proceskonsultationsrollen* at legitimere lærernes praksisnære viden og understøtte en fælles undersøgelse af barnets situation med afsæt i de konkrete betingelser omkring barnets skoleliv. Når forskellige former for viden bringes i samspil, øges mulighederne

for at udvikle forståelser og handlemuligheder, der opleves meningsfulde og kan omsættes i undervisningen. Spørgsmålet er dog, om de betingelser, *proceskonsultationen* forudsætter, reelt er til stede i de skolefraværssager, analysen omhandler. Selvom idealet er fælles refleksion og større ligeværdighed, er det fortsat primært læreren, der forventes at bringe egen praksis, tvivl og faglige dilemmaer åbent i spil. Skiftet mod en mere procesorienteret tilgang består dermed ikke nødvendigvis i, at asymmetrien forsvinder, men snarere i hvad der gøres til genstand for vurdering. Hvor ekspertorienterede samarbejdsformer i høj grad fremmer individorienterede forståelser af barnets vanskeligheder, risikerer proceskonsultative samarbejdsformer at placere forandringsansvaret hos læreren gennem krav om refleksion over egen praksis (Kjær & Dannesboe, 2019, p. 174). Det bliver særligt sårbart i en kontekst, hvor lærerne allerede beskriver oplevelser af utilstrækkelighed, skyld og begrænsede muligheder for at lykkes med de indsatser, komplekse skolefraværssager kræver. Psykologerne peger selv på, at skyld og skam kan få lærere til at "låse ned" i samarbejdet, fordi åbenhed indebærer en risiko for at få egen praksis vurderet af andre. Dermed synes opfordringen til fælles refleksion ikke nødvendigvis at opleves hjælpsom og frisættende, men kan også blive endnu et krav rettet mod læreren i en i forvejen presset praksis. Med udgangspunkt i Edwards kan det diskuteres, hvorvidt *relationel agens* derfor egentlig er opnåeligt i en pædagogisk-psykologisk praksis, idet disse betingelser gør det sårbart for fagprofessionelle at bringe perspektiver i spil, forhandle og arbejde med forskellige *objekt-motiver*. Ambitionen om større ligeværdighed risikerer således at fungere som et ideal, der blot forskyder ansvaret til lærerne frem for at understøtte udviklingen af fælles forståelser og nye handlemuligheder i det tværfaglige samarbejde omkring skolefravær.

Dette kan samtidig bidrage til at forstå, hvorfor nogle lærere fortsat efterspørger ekspertvurderinger frem for disse længere refleksive processer. Orienteringen mod psykologens ekspertise fremstår ikke nødvendigvis som modstand mod et gensidigt samarbejde, men som en meningsfuld strategi i situationer, hvor lærerne allerede oplever deres handleevne som presset. På den ene side synes psykologens ekspertrolle at reducere usikkerhed og skabe retning. På den anden side risikerer netop denne aflastning at fastholde hjælpen i individrettede forklaringer, hvis ikke den samtidig forbindes med justeringer i de konkrete praksisser, barnet deltager i.

Her peger analysen på betydningen af praksisnærhed. Når psykologen er tættere på klassens konkrete praksis, eksempelvis gennem observationer, bliver hjælpen i højere

grad forbundet med de dilemmaer og deltagelsesmuligheder, barnet faktisk navigerer i til daglig. Psykologens blik kan her supplere lærerens ved at få øje på sociale dynamikker, krav eller misforhold mellem elevens forudsætninger og undervisningens organisering, som ellers kan være vanskelige at opdage i en travl skolehverdag. Hjælpen bliver dermed ikke alene en afklaring af barnets vanskeligheder, men en fælles undersøgelse af hvordan barnets deltagelsesmuligheder kan understøttes i den konkrete praksis. Her konkurrerer forskellige professioners viden ikke om definitionsmagten, men forbindes i arbejdet med en fælles sag. Analysen peger dog samtidig på behovet for en oversættende funktion, der kan omsætte praksisnære observationer til meningsfulde handlemuligheder i undervisningen, idet lærerne oplever, at psykologerne ikke nødvendigvis kan varetage denne funktion (se afsnit 6.4.1). Derved opnår observationerne ikke nødvendigvis sit fulde potentiale i praksis. I den forbindelse kan funktioner som specialpædagogiske konsulenter forstås som aktuelle forsøg på organisatorisk at håndtere den spænding, diskussionen peger på, mellem specialiseret ekspertise og behovet for praksisnær omsættelighed af rådgivningen. Hvor PPR-psykologen kan bidrage med et undersøgende og analytisk blik på barnets deltagelsesmuligheder, kan praksisnære ressourcepersoner med lærerfaglig og specialpædagogisk baggrund i højere grad understøtte den efterspurgte oversættelse til konkrete didaktiske og pædagogiske handlemuligheder tæt på undervisningssituationen (Fagfolk, u.å.). Det centrale bliver dermed ikke, at én profession alene nødvendigvis skal kunne løfte både forståelsen af barnets vanskeligheder og oversættelsen til praksis, men snarere at skolefraværssager synliggør behovet for organisatoriske rammer, hvor forskellige former for ekspertise og flere fagligheder kan forbindes i et samarbejde tættere på barnets konkrete skoleliv.

Diskussionen peger dermed på, at spørgsmålet om, hvornår hjælpen bliver hjælpsom, ikke kan reduceres til et valg mellem eksportorienterede eller procesorienterede samarbejdsformer. Hjælpens virkning synes i højere grad at handle om, hvorvidt organisatoriske vilkår muliggør, at forskellige former for viden og fagligheder kan forbindes og omsættes til bæredygtige indsatser tæt på barnets konkrete hverdagsliv. Dette fund leder os på samme tid videre til en diskussion af potentialer og spændinger ved netop praksisnærhed i samarbejdet omkring bekymrende skolefraværssager.

7.4 Praksisnærhed som mulighed og dilemma i skolefraværsager

Analysen viser, hvordan praksisnærhed fremtræder som et centralt ønske hos både PPR-psykologer og lærere, og at tilgangen fremstår som en grundlæggende mulighed for etableringen af en effektiv og ikke mindst bæredygtig samarbejdsrelation i sager om bekymrende skolefravær (se afsnit 6.4.1, 6.4.2 og 6.4.3). Dette afspejler også en bredere faglig og politisk aktuel ambition om, at PPR i højere grad skal arbejde tæt på skolens praksis og bidrage til mere forebyggende og fællesskabsrettede indsatser (Kousholt & Morin, 2023, p. 10; BUVM, 2025,2026b; Jensen & Szulevicz, 2024, p. 133). Når Signe (P) blandt andre udtrykker, at hun er nødt til at "gå enormt tæt på", hvis hun skal gøre en forskel i skolefraværssager, rejser det spørgsmålet om, hvorfor praksisnært arbejde opleves som særligt nødvendigt i netop disse sager, og ikke mindst hvad denne tilgang fordrer af aktørerne og samarbejdet (ll. 114-115).

Når børn har skolefravær, bliver det essentielt for både forståelsen og håndteringen af problemet, at samarbejdet udfolder sig tæt på den praksis og hverdag, som børn indgår i og samtidig trækker sig fra. Det skyldes dels vigtigheden af helhedsorienterede og kontekstuelle forståelser, hvor barnets fravær forstås i relation til skolens organisering, fællesskaber og pædagogiske praksis (Amundsen et al., 2020, pp.7f; Jakobsen, 2022, p. 95). Derudover peger analysen på, at praksisnærhed er afgørende for, at psykologfaglig viden kan omsættes til handlemuligheder, der faktisk kan understøtte barnets deltagelse i klasseværelset (se afsnit 6.4.1). Dette understøttes af Nissen (2009), der fremhæver, at faglig viden først får virkning, når den kombineres med den hverdagsnære viden, som lærere, forældre og børn besidder (pp. 367f). Når lærerne i analysen efterspørger en "oversætter" og beskriver psykologisk viden som "guld, der bliver kastet ned til ingenting", synliggør det netop en mangel på denne kobling mellem viden og praksis i samarbejdet omkring skolefravær (Borring, 2021, p. 79). Det tydeliggør samtidig, at praksisnærhed ikke alene handler om fysisk tilstedeværelse, men også om indsigt i de konkrete betingelser, der former barnets og lærernes handlemuligheder i skolefraværssager (Szulevicz & Jensen, 2024, p. 23).

Ud fra analysen fremstår observationer i denne sammenhæng som en central praksisnær tilgang, der kan give psykologen adgang til de situerede samspil og deltagelsesbetingelser i klasserummet, som ellers er vanskelige at indfange gennem en overvejende konsultativ rådgivning (se afsnit 6.4.1; Borring, 2023, pp. 73f). Som Bor-

ring (2023) fremhæver, udvikles viden om kontekstuelle forhold netop gennem deltagelse i skolens hverdagsliv frem for udelukkende gennem faglig perspektivudveksling omkring mødeborde (p. 75). Samtidig peger observationer som praksisnært virkemiddel på en spænding i forståelsen af praksisnærhed. Forandringer i praksis forudsætter, for psykologen, et tæt kendskab til den hverdag, barnet og lærerne færdes i, men samtidig en evne til at træde tilbage og skabe refleksioner, der kan forstyrre eksisterende forståelser og åbne for nye handlemuligheder (Kromann & Thomsen, 2024; Szulevicz & Jensen, 2024). Praksisnærhed indebærer således ikke et opgør med mødeaktivitet, men snarere en nuancering heraf, hvor arbejdet må foregå både i og uden for den konkrete praksis (Borring, 2021, p. 80). Det fordrer en bevægelse mellem deltagelse og distance, hvor psykologen både indgår i praksis og bidrager med et perspektiv udefra, der kan skabe nye forståelser af både praksis og skolefraværet.

I forlængelse af ovenstående viser analysen, at samarbejdet formes af indlejrede forventninger mellem aktørerne - eksempelvis PPR-psykologens forventning om, at skolen selv har afprøvet forskellige tiltag, før PPR tilkaldes. Det bidrager til, at psykologen ofte inddrages sent i forløbet og primært bidrager med individrettede indsatser. Samtidig formes denne proces også af de enkelte skoleledere vurdering af, hvornår et barn skal indstilles til PPR, og af lærernes forståelse af PPR's rolle som en overvejende udredende funktion (se afsnit 6.3.2). Med afsæt i Tanggaard (2024) indikerer dette, at individorienteringen ligger i måden, hvorpå psykologfagligheden bringes i spil i skolens praksis. I denne sammenhæng kan jævnlige observationer og en tættere involvering i praksis medføre, at kontekstuelle forhold træder tydeligere frem samtidig med, at relationel kontinuitet og nærhed i samarbejdsrelationen får gunstige betingelser. Observationer bliver dermed ikke blot et metodisk greb, men et udtryk for en anderledes måde at producere og anvende psykologisk viden på. Psykologiens brede faglighed bringes her i spil tættere på de konkrete vilkår, som former barnets skoleliv (Tanggaard, 2024, pp. 58-61). På den måde kan praksis udvikles på en bæredygtig måde i samspil med de aktører, der indgår i den. Det åbner for, at både lærere og psykologer i højere grad kan arbejde undersøgende med egen praksis og justere de betingelser eller kulturer, der ifølge Signe (P) kan have en opretholdende effekt på skolefravær (ll. 624-631). Praksisnærhed får dermed også en forebyggende dimension, idet den muliggør tidlige og kontekstfølsomme justeringer, før problemer udvikler sig til mere omfat-

tende fravær (Jakobsen, 2022, p. 95). Samtidig peger analysen på, at dette forebyggende potentiale betinges af de strukturelle vilkår, samarbejdet udfolder sig inden for. Praksisnært arbejde forudsætter tid og kontinuerlig tilstedeværelse i skolens hverdag, hvilket er ressourcekrævende og en økonomisk udgift i praksis. Når budgetterne er pressede, bliver samarbejdet derfor ofte reaktivt og rettet mod allerede eskalerede problematikker frem for forebyggende og fællesskabsorienterede indsatser (se afsnit 6.3.1 og 6.3.2). Økonomi må imidlertid ikke forstås som en entydig årsagsforklaring, men som en betydelig strukturel betingelse, der rammesætter de tilgængelige handlemuligheder i praksis. På den måde opstår en grundlæggende spænding mellem ambitionen om et praksisnært, forebyggende PPR og strukturelle vilkår, som begrænser muligheden for et kontinuerligt samarbejde om skolefravær tæt på praksis. Som både Mai (P, ll. 501-505) og BUVM (2025) understreger, kan der imidlertid være en både menneskelig og økonomisk gevinst ved politisk at prioritere og investere i mere forebyggende indsatser, således at børn ikke ender i så massive udfordringer i skolen.

7.4.1 Individuelle ekstraindsatser som forudsætning for praksisnærhed

I forlængelse heraf peger analysen på, at praksisnærhed ikke blot relaterer sig til skolens praksis, men også forudsætter et arbejde på tværs af de kontekster, barnet indgår. Det bliver særligt vigtigt i skolefraværssager, hvor barnet delvist eller helt er trukket ud af den praksis, der skal forstås og forandres (Brochmann & Madsen, 2022, p. 231; Dumstrei, 2023, p. 36). Her bliver det afgørende, at de professionelle også opnår indsigt i barnets liv i hjemmet og fritiden for at kunne forstå og handle på skolefraværet. Analysen viser eksempelvis, hvordan psykologer gennem hjemmebesøg opnår en dybere forståelse for barnets vilkår og samtidig fungerer som en bro mellem skole og hjem. Det beskriver Mai (P) som en funktion, der ”kan besøge familien i hjemmet og holde skolen opdateret om status løbende” (ll. 92-95). Ligeledes arbejder lærerne med at skabe alternative deltagelsesmuligheder, eksempelvis gennem uformel kontakt via Snapchat, hvor fleksible aftaler etableres i dialog med eleven (Britta (L), ll. 62-64). Disse handlinger forstås som et forbindelses- og koordineringsarbejde, der retter sig mod at skabe sammenhæng mellem de forskellige praksisser, barnet indgår i (Røn Larsen & Højholt, 2019, pp. 15-20). Dette mellemrumsarbejde fremstår afgørende for at udvikle mere kvalificerede, personlige og kontekstfølsomme indsatser i samarbejdet, idet handlingerne muliggør, at krav og tiltag kan tilpasses barnets samlede livssituation frem for en afgrænset skolekontekst (se afsnit 6.4.3). Forskning har ligeledes vist, at

børns deltagelsesmuligheder i skolen styrkes, når professionelle omkring dem har kendskab til deres personlige kompetencer, erfaringer og interesser (Københavns Professionshøjskole, 2023, p. 7). Samtidig peger analysen på det kritiske fund, at dette arbejde ofte udfolder sig uden for de organisatoriske rammer og forudsætter handlinger ud over formelle møder, standardiserede procedurer og skoledagens varighed.

Vores fund peger dermed på, at dette nødvendige arbejde får karakter af *skyggearbejde*, som ifølge Andersen, Ajslev, Tanggaard & Svendsen (2020) dækker over handlinger, der ikke understøttes eller anerkendes af systemet, men som udføres for at kunne handle fagligt meningsfuldt, når rammerne virker begrænsende for handleevnen (p. 20). Det ses blandt andet i analysen, hvor Jane (P) ændrer på strukturerne og påtager sig en koordinerende rolle, som ikke er formelt defineret, men opleves som nødvendig (ll.188-191). Det synliggør en grundlæggende diskrepans mellem strukturelle og organisatoriske rammer samt de krav, komplekse skolefraværssager stiller til de professionelle for at lykkes med samarbejdet i praksis. Når kvaliteten af indsatsen beror på individuelle ekstraindsatser, som ikke er organisatorisk forankret - såsom kontinuerlige hjemmebesøg eller løbende, uformel kontakt med eleverne - risikerer det at medføre et øget arbejdspres og en følelsesmæssig belastning for de professionelle (Andersen et al., 2020, p. 20). Det skyldes, at de både skal finde tid til formelle arbejdsopgaver som undervisning, PPV'er samt fastlagte mødeaktiviteter og samtidig udføre skyggearbejdet. Som Andersen et al. (2020) peger på, kan dette forstås som handlinger, hvor professionelle søger at opnå indflydelse i arbejdet i spændingsfeltet mellem egne faglige vurderinger og disse ydre styringsrationaler (pp. 10f,15,20). Det kommer til udtryk i analysen, når Britta (L) beskriver, hvordan hendes telefon er "spækket med opkald, snaps eller beskeder", og at hun inddrager sin fritid for at være i tæt kontakt med eleverne, fordi hun oplever det som vigtigere end andre af sine daglige gøremål (ll. 72, 140-143). Det tydeliggør, at praksisnært arbejde i høj grad afhænger af den enkeltes handleevne og mulighedsrum, og hvordan det kan bevæge sig ind i den personlige livsførelse som et pres, der udfordrer professionelle grænser og kan føre til overinvolvering - selv når handlingerne opleves som værende "ud over det forventelige" (Britta (L), ll. 140-158). Det peger på en spænding i det praksisnære arbejde, hvor det, der fremstår som en forudsætning for at lykkes heri, også kan udfordre muligheden for at opretholde den nødvendige faglige distance og dermed øge risikoen for overinvolvering og personlig belastning (Szulevicz & Jensen, 2024, p. 24).

7.4.2 At skabe gunstige betingelser for samarbejdet omkring skolefravær

Samlet peger fundene i analysen og diskussionen på et behov for organisatoriske forandringer, hvor praksisnærhed, relationel kontinuitet og koordinering ikke afhænger af hverken lærernes eller psykologernes individuelle ekstraindsatser, men i højere grad understøttes strukturelt. I denne sammenhæng fremstår alternative organiseringsformer som en væsentlig mulighed. Særligt peger analysen på betydningen af uformelle og løbende sparringsrum, hvor lærere og PPR-psykologer kan drøfte bekymringer tidligt og undersøgende. Disse rum kan samtidig skabe bedre betingelser for et mere fleksibelt og kontinuerligt samarbejde tæt på praksis. Mai (P) fremhæver netop betydningen af at "følge op lidt mere regelmæssigt og have nogle små fokuspunkter", som hun tror, "vil rykke meget mere" i skolefraværssagerne (ll. 466-467). En prioritering af små fokuspunkter kan potentielt gøre indsatserne mere håndterbare og overskuelige for lærerne i en presset skolekontekst, idet de løbende kan melde tilbage på, hvad der fungerer i praksis. Ansvaret for at implementere anbefalingerne, der på nuværende tidspunkt primært tillægges lærerne, fordeles på denne måde mere ligeligt mellem aktørerne (se afsnit 6.1.2; Enevoldsen, 2021, p. 153; Nielsen, 2014, p. 145). Samtidig får psykologerne mulighed for at "være på forkant" og deltage som en integreret samarbejdspartner, snarere end som et næste og mere indgribende led i indsatsen (se afsnit 6.3.2).

I forlængelse heraf kan den nye aftale mellem regeringen og folkeskoleforligskredsen, som jf. litteraturreviewet skal sikre hurtigere hjælp til børn med bekymrende skolefravær, fremstå som et tiltag, hvor systemet samtidig understøtter en mere praksisnær og forebyggende samarbejdsrelation (se afsnit 2.2). Den går som nævnt ud på, at PPR skal bruge mindre tid på skriftlige PPV'er og forpligtes til at iværksætte en pædagogisk-didaktisk handleplan i samarbejde med lærerne, så snart et barn har over 15 dages fravær i et kvartal (BUVM, 2026b, pp. 82f). Dette kan forstås som en standardiseret procedure, der ifølge Andersen et al. (2020) kan føre til tab af mening, eftersom de professionelle i mindre grad får brug for deres egen personlige dømmekraft, når arbejdet i høj grad standardiseres. I modsætning til den tidligere omtalte overinvolvering kan dette fremme en mere distanceret og instrumentel tilgang til arbejdet med børn i skolefravær. Omvendt kan en standardiseret procedure som denne modvirke personlig belastning gennem øget forudsigelighed, overblik og en tydelig prioritering af opgaver i komplekse skolefraværssager (Andersen et al., 2020, pp. 10,21). I dette tilfælde synes ambitionen ikke alene at være at systematisere indsatsen, men

netop at skabe strukturelle betingelser for et mere kontinuerligt, relationelt og situeret samarbejde. Ud fra vores fund fremstår dette som et centralt behov hos både PPR-psykologer og lærere i skolefraværssager. Lisa (L) mener, at lovgivning kan sikre, at alle kommuner lever op til en vis standard (ll. 822-825). Jane (P) fremhæver supplerende, at tiltaget får de professionelle til at forholde sig aktivt til handleplanerne i praksis, og at de herigennem "bliver bevidste om, hvad målet er, og hvordan de kommer derhen" (l. 969). Spørgsmålet er imidlertid, i hvilken grad lovforslaget reelt understøtter samarbejdet omkring skolefravær, eftersom tiltaget umiddelbart fremstår som en omfordeling snarere end et egentligt løft af ressourcerne. Risikoen kan derfor være, at nye forebyggende forpligtelser lægges oven i et allerede omfattende arbejdspres. Dette dilemma forstærkes af, at denne ambition om tidligere og mere praksisnær inddragelse udfolder sig parallelt med en allerede omfattende mængde komplekse skolefraværssager, som de professionelle fortsat skal håndtere. Diskussionen peger således på et betydeligt potentiale i forebyggende og praksisnære indsatser, men også på, at dette potentiale er afhængigt af strukturelle og organisatoriske rammer, der understøtter kontinuitet, koordinering og fleksible samarbejdsformer tæt på barnets hverdagsliv. Foruden disse rammer risikerer systemet med sine velmente intentioner at reproducere afmagt og brandslukning.

Afslutningsvist peger diskussionen på, at praksisnærhed ikke blot skal forstås som en udvidelse af den konsultative tilgang, hvor samarbejdet og rådgivningen flyttes tættere på klasselokalet. Der synes at være tale om et mere grundlæggende nybrud i forståelsen af PPR's rolle og arbejdsform. Som Borring (2023) fremhæver, er ambitionen i de praksisnære samarbejdsformer ikke alene at flytte samarbejdet fysisk tættere på praksis, men at udvikle samarbejdsformer, hvor psykologisk viden produceres og omsættes i direkte samspil med børns hverdagsliv og fællesskaber (pp. 74-77). I forlængelse heraf beskriver Jensen og Szulevicz (2024) praksisnærhed som en tredje tilgang i PPR, der søger at overskride de traditionelle psykometriske eller konsultative forståelser ved at arbejde situeret med de deltagelsesbetingelser, samspil og praksisser, som skolefravær udvikles i og omkring. Det skyldes, at de nuværende tilgange risikerer at overse den levede hverdag, som børn og pædagogisk personale er en del af - selv den konsultative tilgang kan medføre individualisering, når problemer placeres entydigt hos de voksne omkring barnet eller i bestemte skolekulturer. Den praksisnære vending kan således forstås som et forsøg på at overskride historiske individualiseringstendenser i

skolepsykologien. Når skyld og ansvar lokaliseres ét sted, risikerer samarbejdet at miste blikket for samspillet mellem barnet, forældrene, skolen og systemet og dermed mulighederne for fælles løsninger i kampen mod skolefravær (Tanggaard & Nielsen, 2006, pp. 159f, 163). Samtidig aktualiserer nyere politiske tiltag endnu et spændingsfelt i PPR's virke, idet forventningen om praksisnærhed og forebyggelse udfolder sig parallelt med, at PPR i stigende grad forventes at varetage lettere behandlingsopgaver i forbindelse med den stigende mistrivsel blandt børn og unge (Jensen & Szulevicz, 2024, p. 143). Det indikerer, at PPR aktuelt skal håndtere en kompleks implementering af et mere situeret og fællesskabsorienteret arbejde, der sameksisterer med fortsatte forventninger om individorienterede og klinisk-psykometriske indsatser.

8. Konklusion

Specialet har med afsæt i et kritisk psykologisk perspektiv undersøgt samarbejdet mellem PPR-psykologer og folkeskolelærere i sager om bekymrende skolefravær med henblik på at belyse, hvad der karakteriserer samarbejdsrelationen samt hvilke muligheder og udfordringer, der præger samarbejdet i praksis.

Specialets fund viser, at samarbejdet karakteriseres af indlejrede forventninger til hinandens bidrag samt en løbende forhandling af roller og ansvar, hvor psykologen ofte positioneres som ekspert og problemløser, mens læreren bidrager med praksisnær viden om barnets skoleliv og implementering af indsatser i klasserummet. Denne grundlæggende asymmetri kan være hjælpsom i situationer, hvor lærernes handlemuligheder opleves udtømte, idet psykologen kan bidrage med retning, afklaring og adgang til støtte samt ressourcer gennem legitime, testfaglige vurderinger og ekspertviden. Asymmetrien risikerer dog at marginalisere lærernes praksisnære viden og forskyde opmærksomheden fra de relationelle og miljømæssige forhold, som har betydning for barnets skoletilhør og deltagelsesmuligheder. Derudover karakteriseres samarbejdet af forskellige og komplekse problemforståelser, hvor der ses en vekslen mellem individ- og kontekstforklaringer snarere end en entydig opdeling heraf. Samtidig præges samarbejdet af forskellige børnesyn og intentionsforståelser, som formes af både skolekultur og arbejdsvilkår. Vores fund peger på, at et arbejds- og ressourcepres, stigningen i skolefraværssager, en sen inddragelse af PPR og behovet for hurtige handleanvisninger ofte bidrager til, at individrettede forklaringer og løsninger får forrang frem for mere helhedsorienterede forståelser. Samtidig udfordres samarbejdet af generisk rådgivning og standardsvar, som kan give relationen karakter af et "pseudosamarbejde", hvor indsatser eksisterer formelt, men ikke nødvendigvis omsættes meningsfuldt i praksis. Dermed efterlades lærerne ofte med implementeringsansvaret uden tilstrækkelige handlemuligheder, hvilket kan bidrage til skyld, skam, sårbarhed og oplevelsen af ikke at lykkes i arbejdet - dette kan som konsekvens begrænse åbenhed og fælles refleksion i samarbejdet. I forlængelse heraf udfordres samarbejdet af, at der i praksis mangler kompetencer eller potentielt en funktion, som netop kan oversætte psykologisk viden til konkrete og praksisnære tiltag i klasseværelset, så ansvaret ikke alene pålægges hverken lærer eller psykolog. Selvom PPR kan nærme sig denne rolle gennem observationer, relationel kontinuitet og fysisk tilstedeværelse i skolens hverdagsliv, fylder administrative opgaver fortsat meget i deres virke, og den praksisnære

samt fællesskabsorienterede rådgivning fremstår mindre etableret og mulig hos psykologerne. Derudover viser specialet, at kvaliteten af samarbejdet i høj grad afhænger af et mellemrums- og skyggearbejde hos de professionelle. Selvom dette kan skabe sammenhæng og fleksible løsninger i komplekse skolefraværssager, tydeliggør det en organisatorisk sårbarhed, eftersom praksisnære og koordinerende opgaver ofte bæres af de professionelles personlige engagement og individuelle råderum frem for strukturel understøttelse. Dermed risikerer samarbejdet at føre til merarbejde, følelsesmæssig belastning og udfordring af de professionelle grænser.

Specialet peger dernæst på en række muligheder og implikationer for praksis. Analysen viser, at kvaliteten af samarbejdet ikke nødvendigvis afhænger af enighed, men af de professionelles evne til løbende at forhandle og integrere forskellige perspektiver samt balancere barnets perspektiv med faglige vurderinger og udviklingsfremmende krav. Omsorg og forståelse for barnets vanskeligheder må derfor sameksistere med tydelighed, autoritet og forventninger, som tilmed kan være en forudsætning for barnets tryghed og skoledeltagelse. Derudover fremstår øget praksisnærhed som et potentiale i samarbejdet. Observationer, fysisk tilstedeværelse, relationel kontinuitet og løbende sparring kan bidrage til mere meningsfulde, kontekstfølsomme og bæredygtige indsatser tæt på barnets hverdagsliv. Samtidig kan sådanne samarbejdsformer understøtte tidligere og forebyggende indsatser mod skolefravær. I den forbindelse peger vores fund på, at uformelle sparringsrum kan bidrage til udviklingen af mere fælles samarbejdsprocesser, hvor lærere og psykologer løbende kan dele erfaringer og justere indsatser tæt på praksis. Dette ville muliggøre små fokuspunkter og kontinuerlig opfølgning i samarbejdet, hvilket fremstår væsentligt, fordi mange "standardanbefalinger" ofte opleves som generiske, omfattende eller "allerede forsøgt" af lærerne. Samtidig bliver implementeringsansvaret i højere grad delt mellem parterne, og oversættelsen af psykologisk viden bliver et fælles anliggende mellem lærernes og psykologernes viden frem for én parts viden alene. Desuden viser fundene, at en anerkendende tilgang og autenticitet hos psykologen kan skabe større tryghed og åbenhed i samarbejdet - særligt i situationer præget af skyld, skam og modløshed, hvor psykologen fungerer som et "vikarierende håb", der tør stå ved sin faglige autoritet.

Derudover indikerer vores fund, at samarbejdet omkring skolefravær kan fremme individorienterede indsatser på trods af bevidstheden om skolefravær som et

komplekst og multikausalt problem. Selvom skolefravær må forstås relationelt og situeret, rammer det samtidig børn forskelligt, og der kan derfor også være behov for individuelle støtteforanstaltninger. Specialets pointe bliver dermed ikke helt at afvise testning eller individorienterede tiltag, men at anvende psykologisk ekspertise som et led i en bredere og nuanceret problemforståelse, hvor indsatserne tilpasses barnets konkrete livssituation og ressourcer. På den baggrund peger specialet på behovet for organisatoriske og strukturelle forandringer, hvor PPR's arbejde i højere grad understøtter praksisnære samarbejdsformer. Praksisnærhed og forebyggelse kan ikke bero på individuelle ekstraindsatser, men kræver tid, ressourcer, ledelsesmæssig opbakning og organisatoriske rammer, der muliggør kontinuerlig kontakt og vidensudveksling tættere på praksis. Herudfra fremstår en prioritering af relationsarbejdet som en central udviklingsmulighed i både forebyggelsen og håndteringen af bekymrende skolefravær. Dette gælder ikke alene i relationen mellem psykolog og lærer, men også i relationerne mellem elev og lærer samt elev og elev. Det skyldes, at sociale forbindelser på tværs af handlekontekster ser ud til at spille en betydelig rolle for barnets skoledeltagelse samt oplevelse af mening og tilhør. Samarbejdets opgave bliver derfor også at identificere og styrke relationelle forbindelser og deltagelsesmuligheder, som endnu ikke er brudt sammen. Specialets fund understreger dog, at sådanne samarbejdsformer og udviklingsmuligheder ikke alene afhænger af gode intentioner eller høj faglighed - de er tæt forbundet med strukturelle og organisatoriske vilkår, som enten understøtter eller begrænser de arbejdsopgaver, komplekse skolefraværssager kræver. I lyset af stigningen i bekymrende skolefravær peger specialets fund således samlet på behovet for at styrke tidligere, mere praksisnære og relationelt forankrede samarbejdsformer mellem lærere og PPR-psykologer. Dermed bliver arbejdet med skolefravær ikke alene et spørgsmål om at reducere fraværet i sig selv, men også om at skabe relationelle, sociale og organisatoriske betingelser, som muliggør en meningsfuld og stabil skoledeltagelse.

9. Referenceliste

Amundsen, M., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G., & Rosenberg, C. (2020). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring.* Psykologi i kommunen. https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skole-vegring/19.142

Andersen, A. M., Egelund, N., Jensen, T. P., Krone, M., Lindenskov, L., & Mejding, J. (2001). *Forventninger og færdigheder - danske unge i en international sammenligning.* AKF, DPU & SFI-SURVEY. København https://www.vive.dk/media/pure/jvnl1kzm/326560

Andersen, M. F., Ajslev, J., Tanggaard, L., & Svendsen, P. A. (2020). Skakmat - kan prisen for indflydelse blive for stor? Skyggearbejde og workarounds blandt ansatte i psykiatrien. *Tidsskrift for Arbejdsliv, 22*(3), 9-24. https://doi.org/10.7146/tfa.v22i3.122822

Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology, 63*(4), 56-78. doi: https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1901-2276/a000045

Benchmark (Indenrigs- og Sundhedsministeriets Benchmarkingenhed). (2024). *Kommunernes organisering og styring af PPR-funktionen*. Benchmark. https://www.benchmark.dk/Media/638669957110929604/Hovedrapport.pdf

Borring, C. G. (2021). Bevægelser mod praksisnære samarbejdsformer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 58*(2), 71-83.

Borring, C. G. (2023). *En praksisnær vending i skolepsykologien? Udforskning af betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. K. (2019). *Når Verdens bedste job bliver for hårdt: En undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen*. Københavns

Professionshøjskole. https://ucviden.kp.dk/ws/portalfiles/portal/62121412/N_r_verdens_bedste_job_bliver_for_h_rdt.pdf

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

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis - A Practical Guide.* (1. udg.). Sage.

Brinkmann, S. (2015a). Forståelse og fortolkning. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Red.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. udg., pp. 69-98). Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2015b). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., pp. 463-479). Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I L. Tanggard, & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitativ metode - en grundbog* (3. udg., pp. 581-600). Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., pp. 15-32). Hans Reitzels Forlag.

Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). Vi samler trådene. I *Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen* (Kap. 14, pp. 209-235). Cappelen Damm.

Brown, N. (2018). *Video-conference interviews: Ethical and methodological concerns in the context of health research*. In *SAGE Research Methods Cases Part 2* (pp. 2-13). SAGE Publications.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2013). *Aftale om fagligt løft af folkeskolen.* Tilgået d. 10/02-26 fra https://uvm.dk/media/qmkk3bhr/141010-endelig-aftale-tekst-7-6-2013.pdf

Børne- & Undervisningsministeriet. (2022). *Elevfravær for folkeskolens elever*. https://uvm.dk/ministeriet/statistik/grundskolen/elever/elevfravaer/

Børne- & Undervisningsministeriet. (2025). *National handlingsplan for børn og unge med langvarigt bekymrende*. https://uvm.dk/media/s5shzu3h/251006-national-handlingsplan-for-boern-og-unge-med-langvarigt-bekymrende-fravaer.pdf

Børne- & Undervisningsministeriet (2026a). https://uvm.dk/media/mywg2nzj/aftale-om-nye-regler-for-fravaer-og-specialundervisning-i-folkeskolen.pdf#

Børne- & Undervisningsministeriet. (2026b). *Afrapportering fra den lovforberedende ekspertgruppe om regler på inklusions- og specialundervisningsområdet.* https://uvm.dk/media/cnnbk2i1/260115-afrapportering-fra-den-lovforbere-dende-ekspertgruppe-om-regler-p-inklusions-o.pdf

Børns Vilkår. (2024). *Trygge fællesskaber i skolen*. *Det gode børneliv ifølge børn i 4. og 7. klasse*. Børns Vilkår og Nordea Fonden. https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2024/09/Trygge-faellesskaber-i-skolen_sept2024.pdf

Børns Vilkår & Egmont Fonden. (2020). *Skolefravær set fra barnets perspektiv: Skolens tomme stole*. https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/10/Boerns-Vilkaar-Skolefravaer-WEB.pdf

Børns Vilkår & TrygFonden. (2020). *Pres og stress. Skolen og det trygge klassemiljø. Hvordan mindsker vi presset på børn og unge?* https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/11/Pres-og-stress.-Skolen-og-det-trygge-klassemiljoe..pdf

Danmarks Evalueringsinstitut. (2023). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*. https://eva.dk/Media/638477396741592700/Undersøgelse%20kommunernes%20pædagogisk%20psykologiske%20rådgivning%20PPR.pdf

Danmarks Evalueringsinstitut. (2024). *Inspiration til et stærkt samarbejde mellem skoler og PPR*. https://www.eva.dk/udgivelser/2024/feb/inspiration-til-et-staerkt-samarbejde-mellem-skoler-og-ppr

Dannow, M.C. og Esbjørn B.H. (2018). Problematisk skolefravær - et review af eksisterende forskningslitteratur. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 55*(1), 90-100.

Dansk Psykolog Forening. (2026). *Ny undersøgelse: PPR-psykologer bliver inddraget for sent i sager om mistrivsel og ufrivilligt skolefravær*. https://www.dp.dk/ny-undersoegelse-ppr-psykologer-bliver-inddraget-for-sent-i-sager-om-mistrivsel-og-ufrivilligt-skolefravaer/

Decara, C., & Hansen, H. R. (2025). *Aktører: Det nye børnesyn er under angreb. Det bekymrer os*. Altinget.

Deloitte, UCN & Absalon. (2020). *Undersøgelse af kommunernes pædagogiske-psykologiske rådgivning (PPR)*. Børne- og Undervisningsministeriet, Sundheds- og Ældreministeriet, Social- og Indenrigsministeriet samt Finansministeriet. https://uvm.dk/media/yagffvck/200618-undersoegelse-af-kommunernes-ppr-deloitte-endelig.pdf

Dreier, O. (1998). Introduktion: Om Holzkamps arbejde med livsførelse. I K. Holzkamp, *Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. Nordiske Udkast, 26*(2), pp. 89-117.

Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology, 19*(2), 193-212. doi: https://doi.org/10.1177/0959354309103539

Dreier, O. (2013). Personen og hendes daglige livsførsel. *Nordiske Udkast, 41*(2), 4-23. doi: https://doi.org/10.7146/nu.v41i2.137105

Dreier, O. (2022). Teori i praksis og praksis i teori. *Nordiske Udkast, 50*(2), 89-117. doi: https://doi.org/10.7146/nu.v50i2.153137

Dumstrei, B. (2023). Skolevægring - børn med udfordringer og deres vanskeligheder med at komme i skole. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse, 7*(1), 33-41. doi: https://doi.org/10.7146/fppu.v7i1.136706

Edwards, A. (2010a). Expertise: The Relational Turn. I *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise* (pp. 21-40). Springer.

Edwards, A. (2010b). Relational Agency: Working with Other Practitioners. I *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise* (pp. 61-80). Springer.

Edwards, A. (2010c). Introducing the Resourceful Practitioner. I *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise* (pp. 1-18). Springer.

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 33-39.

Edwards, A. (2009). Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. *Journal of Children's Services, 4*(1), 33-43.

Enevoldsen, M. C. (2021). Samarbejdet mellem PPR og en almen skole: Hvilke betingelser og handlemuligheder skabes? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 58*(2), 152-156.

Fagfolk. (u.å.). *Vejledning fra specialpædagogiske konsulenter*. Tilgået d. 14/5-26 fra https://fagfolk.aalborg.dk/boern-og-unge/ppr/specialpaedagogiske-konsulenter/

Farrell, P. (2009). The developing role of school and educational psychologists in supporting children, schools and families. *Papeles del Psicólogo, 30*(1), 74-85. https://www.papelesdelpsicologo.es/English/1658.pdf

Feilberg, C. (2014). Om erkendelsesinteresser. I *Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende* (pp. 130-159). Publiceret på www.livsverden.dk/feilberg. Academic Books.

Finning, K., Harvey, K., Moore, D., Ford, T., Davis, B., & Waite, P. (2018). Secondary school educational practitioners' experiences of school attendance problems and interventions to address them: A qualitative study. *Emotional and Behavioural Difficulties, 23*(2), 213-225.

Fisker, T.B. (2020). Fra børn og fulde folk... Hvad børn selv siger om skoleundgåelse. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift, 57*(1), 67-75.

Fisker, T.B. & Rønne, G.R. (2019). At ville, at kunne, at turde gå i skole - eller ej. I S. Hill (Red.), *Skolens fraværende børn - Årsager og indsatser* (pp. 47-65). Dafolo.

Fleischer, A. V. (2018). *Jeg vil ikke i skole: om skolevægring hos børn og unge*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Folkeskoleloven (2022). Tilgået d. 20/2-26 fra: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396

Forældrekommissionen. (2025, september). *Forældregruppens anbefalinger*. https://foraeldrekommissionen.dk/wp-content/uploads/2025/09/Foraeldregruppens-anbefaldinger-RAPPORT.pdf

Friskoleloven (2019). Tilgået d. 9/3-26 fra: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/816

Fylking, K. (2025). *Mange lærere oplever, at det nye børnesyn bruges til at afvise deres professionelle vurderinger*. Folkeskolen.

Graff, L, Nüchel, C. & Sparre, A. S. M. (2021). *Psykolog i PPR: Guide til praksis.* (1. udg., kap. 1, pp. 19-31). Akademisk Forlag.

Grindrup, J. (2023). PPR-psykolog har forsket i skolevægring i fem år: Vi skal fokusere mindre på, hvordan vi får eleverne tilbage i skolen. *Skolemonitor. https://skolemonitor.dk/nyheder/art9457766/Vi-skal-fokusere-mindre-på-hvordan-vi-får-eleverne-tilbage-i-skolen*

Hammer, A. (2026, 13. februar). *Hypet drømmeskole er lidt for langt fra virkeligheden*. Folkeskolen. https://www.folkeskolen.dk/hypet-droemmeskole-er-lidt-for-langt-fra-virkeligheden/

Hamre, B. (2019). Inklusion - skolens historiske håndtering af diversitet i velfærdsstaten. I K. Petersen & J. Hedegaard Hansen (Red.)*, Inklusion og eksklusion: en grundbog* (1. udg., pp. 41-58). Hans Reitzel.

Havik, T. (2019). Elever, som ikke mestrer at gå i skole. I S. Hill (Red.), *Skolens fraværende børn - Årsager og indsatser* (pp. 139-160). Frederikshavn: Dafolo.

Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. Frontiers in Education, *6*, 1-9. doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177

Hejl, C., Ezzaaf Fryland, N., Hansen, R. B., Nielsen, K., & Thastum, M. (2025). A review and qualitative synthesis of the voices of children, parents, and school staff with regards to school attendance problems in the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research, 69*(7), 1490-1504. doi: https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434822

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 8-34. doi: https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cbpra.2018.03.006

Huniche, L. (2022). Teoriudvikling på kritisk psykologisk grundlag: Om dialektikken mellem grundlagskategorier og enkeltteoretiske begreber. *Nordiske Udkast, 50*(1), 4-17. doi: https://doi.org/10.7146/nu.v50i1.153128

Højholt, C. (2020). Conflictuality and situated inequality in children's school life. *Children's Geographies, 20*(3), 297-310. doi: https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1817335

Højholt, C. (2022). Kvalitativ forskning om situeret ulighed i skolen. *Qualitative Studies, 7*(1), 86-111. doi: https://doi.org/10.7146/qs.v7i1.133068

Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I M. Pedersen, J. Klitmøller og K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 79-93). Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K., & Nedergaard, P. (2020). Hvad er viden skabsteori? I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Red.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. udg., pp. 13-26). Hans Reitzels Forlag.

Jakobsen, M. (2022). Fra skolefravær til skoletilvær - om Køge kommunes projekt "Er Du På Vej". *Liv i skolen, 24*(4), 88-95.

Jartoft, V. (1996). Kritisk Psykologi. I C. Højholt & G. Witt (Red.), *Skolelivets socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 181-208). Unge Pædagoger.

Jensen, N. R. (2021). Social Eksklusion: et sociologisk blik. *Nordiske Udkast*, *49*(1). doi: https://doi.org/10.7146/nu.v49i1.143584

Jensen, S. K. & 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, 52*(1), 132-155. doi: https://doi.org/10.7146/nu.v52i1.148712

Johansen, R. (2026, 28. januar). *6 A'er: Kritisk og kærlig bog viser vejen til at redde den danske folkeskole*. Altinget. https://www.altinget.dk/boern/artikel/6-aer-kritisk-og-kaerlig-bog-viser-vejen-til-at-redde-den-danske-folkeskole

King, N., & Hugh-Jones, S. (2019). The interview in qualitative research. I C. Sullivan & M. Forrester (Red.), *Doing qualitative research in psychology: A practical guide* (2. udg., pp. 121-144). SAGE Publications.

Kjær, B., & Dannesboe, K. I. (2019). Reflexive professional subjects: Knowledge and emotions in the collaborations between teachers and educational-psychological consultants in a Danish school context. *International Studies in Sociology of Education, 28*(2), 168-185.

Knage, F. S. & Kousholt, D. (2023). *Langvarigt bekymrende skolefravær*. Pædagogisk Indblik, 21, 3-38. DPU, Aarhus Universitet, Nationalt Center for Skoleforskning og Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Skolefravaer/21_Langvarigt_bekymrende_skolefravaer_-06-02-2023.pdf

Knudsen, M. H., Møller, S. Ø., & Graham, M. (2023). *Problematisk skolefravær og skolevægring: Årsager og behandling - litteraturgennemgang* (2. udg., pp. 2-20). Metodecentret. https://metodecentret.dk/wp-content/uploads/2023/04/Problematisk_skolefravaer_Litteraturstudie_2023_tilweb.pdf

Kromann, A. C. & Thomsen, K. T. (2024). *Behov for et nybrud i PPR-praksis*. Psykologernes Fagmagasin. https://www.dp.dk/p-psykologernes-fagmagasin/artikler/behov-for-et-nybrud-i-ppr-praksis/

Koch, I. (2013). Når psykologfaglighed sættes på prøve. I Lihme, B. (Red.), *Socialt arbejde med udsatte unge* (pp. 156-189). Akademisk Forlag.

Korsgaard, M. T. (2021). Pædagogisk takt - handling, eksemplaritet og dømmekraft. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, *2021*(2). https://dpt.dk/temanumre/2021-2/paedagogisk-takt-handling-eksemplaritet-og-doemmekraft/

Kousholt, K. B. (2018). Betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse: Elevperspektiver på test som eksempel. I L. Bøttcher, D. Kousholt & D. Winther-Lindqvist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt* (1. udg., pp. 237-262). Samfundslitteratur.

Kousholt, D., & Morin, A. (2023). *Samarbejde mellem PPR og skole - forskningsoversigt*. Pædagogisk Indblik, 22, 3-33. Aarhus Universitet, DPU. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/PPR/22_Samarbejde_mellem_PPR_og_skole_-_30-10-2023.pdf

Kristiansen, S. (2022). Qualitative online data collection: Towards a framework of ethical decision-making. *Qualitative Report, 27*(12), 2686-2700.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk* (2. udg., pp. 79-95). Hans Reitzels forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, (3. udg., kap. 1 (pp. 19-42), kap. 2, (pp. 45-74), kap. 4, (pp. 105-126), kap. 15 (pp. 313-337)). Hans Reitzels forlag.

Københavns Professionshøjskole. (2023). *Pædagogik og fællesskaber: Forskning på Institut for Pædagoguddannelse*. https://pure.au.dk/ws/portalfiles/portal/404852117/2023_IPUFOU_Pr_sentation_af_forskning.pdf

Langergaard, L. L. & Sørensen, A. (2015). Kapitel 7. Kritisk teori. I K. Lippert-Rasmussen, M. H., Jacobsen & P. Nedergaard (Red.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. udg., pp. 251-286). Hans Reitzels Forlag.

Lund, G. E. (2020). Skolefravær kalder på relationsudvikling og kulturudvikling i skolen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 57*(1), 7-28.

Lund, G. E., & Foldager, N. K. (2022). Fokus på fraværets modsvar; fællesskaber og skoletilhør - en praksisfortælling om arbejdet med at bringe fraværende elever tilbage i skole. *Liv i skolen, 24*(4), 6-17.

Lund, G. E., Fisker, T. B., & Hansen, H. R. (2024). Deltagelses(u)muligheder og skolefravær. *Norsk sosiologisk tidsskrift, 8*(2-3), 7-22. doi: https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.2

Madsen, O. J. (2012). Kritisk psykologi: rødter og framtid. *Nordiske Udkast, 40*(1), 3-18. doi: https://doi.org/10.7146/nu.v40i1.136674

Morin, A. (2016). Et positioneret samarbejde: på tværs af skole, PPR og psykiatri. I B. Hamre & L. Vibe (Red.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (pp. 107-124). Frydenlund Academic.

Morriss, L. (2024). Themes do not emerge. An editor's reflections on the use of Braun and Clarke's thematic analysis. *Qualitative Social Work, 23*(5), 745-749.

Motzkau, J., & Schraube, E. (2015). Kritische Psychologie: Psychology from the standpoint of the subject. I Parker, I. (Red.), *Handbook of Critical Psychology* (pp. 280-289). Routledge.

Munck, C. (2016). Når den pædagogiske faglighed undermineres af psykologien. I B. Hamre & L. Vibe (Red.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (pp. 89-105). Frydenlund Academic.

Myhrmann, C. M. & Larsen, C. P. (2025). *Samarbejdet mellem PPR-psykologer og forældre i sager om bekymrende skolefravær.* Upubliceret 9. semesters projekt i psykologi. Aalborg Universitet.

Mørck, L.L. (1995). Praksisforskning som metode, teori og praksis. *Udkast*: *dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab*, *23*(1), 34-78.

Mørck, L.L. (2010). Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder - kritisk psykologisk perspektiv på intervention. I K. Bro, O. Løw & J. Svanholt (Red.), *Psykologiske perspektiver på intervention - i pædagogiske kontekster* (pp. 177-208). Dansk Psykologisk Forlag.

Mørck, L.L. & Huniche, L. (2006). Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology,* (5), 1-19. https://pure.au.dk/portal/da/publications/critical-psychology-in-a-danish-context/

Mørck, L. L. & Huniche, L. (2009). Kritisk psykologi. *Gaderummet*. https://www.gaderummet.dk/Karl%20Marx/2008-01-09%20Kritisk%20Psyologi.%20Lotte%20og%20Line.htm

Nielsen, B. (2014). *PPR-håndbogen.* (1. udg., indledning (pp. 13-21), kap. 4 (pp. 73) og kap. 8 (pp. 145-162)). Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, B. (2019). *PPR-håndbogen*. (2. udg., indledning (pp. 11-17), kap. 1 (pp. 19-32), kap. 2 (pp. 35-53) og kap. 4 (pp. 73-90)). Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, B. (2020). Hvorfor er det så svært at udvikle "Skolen for Alle" Mangler vi viden? Spilder vi ressourcer? Hvad med PPR? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, (1),* 77-99.

Nielsen, K., & Thastum, M. (2023). School absence seen from a school perspective and a parent perspective. *Nordic Studies in Education, 43*(4), 325-343. doi: https://doi.org/10.23865/nse.v43.4080

Nissen, M. (2002). Det kritiske subjekt. *Psyke & Logos, 23*(1), 65-85. doi: https://doi.org/10.7146/pl.v23i1.8576

Nissen, D. (2009). Samarbejdsmødet som konsultativ praksisform. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 46*(6), 364-385.

Packer, M. J. & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist, 35*(4), 227-24. https://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmca-mail.2009_11.dir/pdfZJWU36cRRA.pdf

Prilleltensky, I. & Fox, D. (1997). Introducing Critical Psychology: Values, Assumptions, and the Status Quo. In D. Fox & I. Prilleltensky (Red.), *Critical Psychology An Introduction* (pp. 3-20). SAGE Publications.

Prytz, M. (2026). *Kampen om børnesynet: Gør børn det altid, så godt de kan?* BU*P*L.

Quvang, C. (2016). Fra problem til pointe. *Liv i skolen, 18*(2), 48-63.

Retsinformation. (2012). *Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler).* Tilgået d. 10/02-26 fra https://www.retsinformation.dk/eli/ft/201113L00103

Røn Larsen, M. & Højholt, C. (2019). PPR-psykologers arbejde med børns betingelser: Når ordningslængslen skygger for mellemrumsarbejde og corridor-casework. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 56*(2), 14-32.

Schein, E. H. (1990). A general philosophy of helping: Process consultation. *Sloan Management Review, 31*(3), 57-64.

Schein, E. H. (2012). *Hjælp: Om at tilbyde og modtage hjælp* (B. Steenhard, Overs.). Gyldendal.

Schraube, E. (2010). Første-personsperspektivet i psykologisk teori og forskningspraksis. *Nordiske udkast, 30*(1), 92-103. doi: https://doi.org/10.7146/nu.v38i1.133963

Schraube, E. (2017). Teori gør forskellen: Analytiske strategier i kritisk psykologi (V. Jartoft, Overs.). *Nordiske Udkast, 45*(2), 24-39. doi: https://doi.org/10.7146/nu.v25i2.141582

Skolens tabte børn. (2025, september). [Tv-dokumentar]. DR1. https://www.dr.dk/drtv/serie/skolens-tabte-boern_545028

Social- & Boligstyrelsen. (2024a). *Kvalificering af konsekvenser i SØM - Børn og unge med bekymrende skolefravær*. https://www.sbst.dk/Media/638459279546621928/Kvalificering%20af%20konsekvenser%20i%20SØM%20for%20børn%20og%20unge%20med%20bekymrende%20skolefravær.pdf

Social- og Boligstyrelsen. (2024b). *Model for samarbejde og indsatser til børn og unge med bekymrende skolefravær*. https://www.sbst.dk/Media/638543965507148109/Model_Skolefravaer_HT.pdf

Stanek, A. H. (2020). Forskydning af problematikker: - om børns overgang fra børnehave til skole. *Psyke & Logos, 41*(1), 39-56. doi: https://doi.org/10.7146/pl.v41i1.121504

Stæhr, H. A., & Hedegaard, M. (2020). Psykologens konsultative arbejde med observationer i PPR - med fokus på opbygning af fælles succeskriterier. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 57*(2), 106-120.

Szulevicz, T. (2019). PPR og de normative forudsætninger. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 56*(5/6), 114-125.

Szulevicz, T., & Arnfred, J. B. (2022). Struktur som pædagogisk-psykologisk standardanbefaling. *Specialpædagogik*, (4), 2-16.

Szulevicz, T. & Jensen, S. K. (2024). Praksisnære idealer. En udforskning af praksisbegrebet i en PPR-kontekst. I A. C. Kromann & K. T. Thomsen (Red.), *Praksisnær PPR* (1. udg., pp. 15-33). Dafolo.

Szulevicz, T & Tanggaard, L. (2015). Hvad er pædagogisk-psykologisk praksis? I *Pædagogisk-psykologisk praksis - mellem psykometri, konsultation og inklusion* (pp. 19-35). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. (2024). PPR's praksisnære rolle i at understøtte folkeskolens opgave: Organisationsformer og psykologisk-faglige perspektiver. I A. C. Kromann & K. T. Thomsen (Red.), *Praksisnær PPR* (1. udg., pp. 51-65). Dafolo.

Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2015). Interviewet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., pp. 29-53). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., pp. 33-64). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2025). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (4. udg., pp. 667-680). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2006). Læring, individualisering og social praksis - Svar og nye spørgsmål i diskussionen om læring. *Nordic Studies in Education, 26*(2), 154-165.

Tesfaye, M., & Meyer, R. (2026). *Den pædagogiske praksis er blevet jordet af psykologien*. Børne- og Undervisningsministeriet. https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/2026/februar/260226-mattias-tesfaye-og-rasmus-meyer-den-paedagogiske-praksis-er-blevet-jordet-af-psykologien/

Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: en indføring i kvalitativ metode*. (kap. 9, pp. 176-199). Akademisk Forlag.

Thastum, M. (2019). Skolefravær: udbredelse og forståelser. I S. Hill (Red.), *Skolens fraværende børn - Årsager og indsatser* (pp. 11-26). Dafolo.

Tracy, S. J. (2013). Interview planning and desgin: Sampling, recruiting and questioning. In *Qualiative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating impact* (1. udg., pp. 155-180). WileyBlackwell.

Vaaben, N. K., Böwadt, P. R., & Pedersen, R. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i Folkeskolen?* Professionshøjskolen UCC. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/103195061/hvorfor_stopper_laererne.pdf

van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge. doi: https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.4324/9781315422855

VIVE - Viden til Velfærd. (2020). *Panelanalyse af bekymrende skolefravær*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. https://www.vive.dk/media/pure/dx3ynqvb/4494842

Walther-Hansen, W. G. (2025). *JEG FØLER MIG SOM EN FIRKANT BLANDT CIRKLER: SKOLEFRAVÆR SOM SITUERET PÆDAGOGISK FÆNOMEN*. Aalborg University Open Publishing. doi: https://doi.org/10.54337/aau779425043

Willig, C. (2022). Qualitative research design and data collection. In C. Willig, *Introducing qualitative research in psychology* (4. udg., pp. 25-44). McGrawHill Education. Open University Press.