

---

# Nordiske Udkast

---

Tidsskrift for kritisk samfundsforskning – Årgang 52, nr. 1

## 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

**Sarah Kirkegaard Jensen & Thomas Szulevicz**

Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet

### **Resume**

*I disse år fremføres 'praksisnærhed' i stigende grad som et fagligt og organisatorisk ideal for Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). I artiklens første del argumenterer vi for nødvendigheden af at forstå det aktuelle ønske om praksisnærhed i relation til den historiske ramme og tradition, som de praksisnære idealer er knyttet til og vokset ud af. På baggrund af en historisk læsning af PPR-feltet foretager vi i artiklens anden del en begyndende skitsering af en situeret pædagogisk-psykologisk praksis. Med afsæt i en situeret psykologisk rammesætning, der henter inspiration i praksisteori (Bernstein, 1971; MacIntyre, 1985) og situeret læringsteori (Lave, 1988, 2019; Lave & Packer, 2008) er det artiklens argument, at der i den aktuelle debat om praksisnærhed i PPR er en risiko for, at praksisnærhed altovervejende kommer til at handle om at befinde sig 'i' praksis som en modpol til at undersøge børn 'udenfor' deres (hverdags)praksis. Praksis reduceres hér til alene at være et fysisk afgrænset sted, man kan befinde sig i eller udenfor. Med et afsæt i en situeret psykologisk rammesætning skitserer artiklen en praksisnærhedsforståelse, der ikke reducerer praksis til én pol i en historisk dualitet mellem individ og kontekst, men i stedet som en dialektik mellem forståelser af børns og voksnes deltagelse og deltagelsens sociale (herunder materielle, strukturelle, historiske) betingelser.*

### **Nøgleord:**

Situeret psykologi, praksis, praksisnærhed, pædagogisk-psykologisk praksis, PPR's historie

## Indledning

Som allerede tematiseret i nærværende temanummers introducerende artikel har psykologien og beslægtede videnskabelige discipliner i mange år teoretisk forholdt sig til og diskuteret forståelser af sociale praksisser som *situerede* fænomener. Dette har blandt andet resulteret i fremvæksten af teoretiske positioner som 'Situert læring' (Lave & Wenger, 2003), 'Situert handling' (Suchman, 1987), 'Situert viden' (Haraway, 1988) og 'Situert kognition' (Brown, Collins & Duguid, 1989). Men selvom der findes en del psykologisk forskning, der trækker på indsigter fra de ovenstående eller beslægtede perspektiver, vil vi hævde, at idéerne om det situerede har spillet en relativt beskedne rolle inden for store dele af psykologien, herunder den pædagogiske psykologi.

I denne artikel zoomer vi ind på den pædagogisk-psykologiske praksis som udspiller sig i den Pædagogisk-Psykologiske Rådgivning (PPR) for at analysere og diskutere, at vi i disse år er vidner til en faglig og teoretisk drejning i PPR med øget fokus på at situere PPR's interventioner tættere på den praksis, som børn og fagprofessionelle færdes i. Således fremføres 'praksisnærhed' aktuelt i stigende grad som et fagligt og organisatorisk ideal for PPR's virke (DPU, 2022; EVA, 2023; Kousholt & Morin, 2023; Kroman & Thomsen, 2024; Szulevicz & Jensen, 2024), og Borring (2021, 2023) taler ligefrem om en 'praksisnær vending' indenfor PPR-feltet. Men hvad er denne praksisnære bevægelse et udtryk for? Hvorfor ser vi den nu, og har vi set en lignende bevægelse tidligere? Og helt centralt, hvad betyder egentlig *nærhed til* og en *vending mod* praksis i en PPR-kontekst?

Denne artikels ærinde er at bidrage til en videre undersøgelse af **hvorfor** vi aktuelt taler om praksisnærhed, **hvad** praksisnærhed kunne repræsentere samt **hvordan** idealet om praksisnærhed kan tilnærmes. Hvorfor-spørgsmålet undersøges i artiklens første del – et historisk rids over forståelser af PPR's faglighed og funktion. I artiklens anden del undersøger og diskuterer vi hvad-og-hvordan-spørgsmålene ved at forholde os til, om og hvordan *situerede forståelser af praksis*, kan nuancere forståelsen af den aktuelle bevægelse imod praksisnærhed i PPR. Når vi i denne artikel finder det meningsfuldt at genbesøge konkrete situerede teoretiske forståelser af *praksis* og at sætte dem i relation til PPR-feltet, er det fordi vi mener, at der i den aktuelle debat om praksisnærhed i PPR er en risiko for at overse praksisbegrebets kompleksitet. Hermed er praksisbegrebet samtidig i fare for at blive reduceret til altovervejende at handle om konkret tilstedevær på skoler eller i dagtilbud.

Artiklens ærinde er todelt. For at nærme os en forståelse af, hvad idealet om praksisnærhed er et produkt af, situerer vi den aktuelle debat om øget praksisnærhed i PPR historisk. Dernæst foretager vi i artiklen en begyndende skitsering af en *situeret* pædagogisk-psykologisk praksis. I artiklen argumenterer vi for, at praksisnærhed bør handle om *mere end* konkret tilstedevær. Praksisnærhed knytter sig også til en særlig måde at *forstå* børns og voksnes deltagelse i deres hverdagsliv på, på tværs af hjem, dagtilbud, skoler, fritidstilbud mv. Denne forståelse knytter vi i artiklen til en teoretisk rammesætning, der henter inspiration i praksisteori (Bernstein, 1971; MacIntyre, 1985) og situeret læringsteori (Lave, 1988, 2019; Lave & Packer, 2008).

### PPR's faglighed og funktion – et historisk rids

[W]e shall be unable to write a true history of practices and institutions unless that history is also one of the virtues and vices (MacIntyre, 1985, s. 195).

Inspireret af Bourdieus feltbegreb (fx Wacquant, 1998) ønsker vi i artiklens første del at tegne konturerne af de historiske kampe, som kan relateres til etableringen samt den løbende genforhandling af PPR-praksisfeltets funktion og faglighedsforståelse. I Bourdieus praksisteoretiske forståelse betegner et felt ”et historisk og socialt produceret, afgrænset område udstyret med bestemte forståelser, regler, praksisser og aktører, hvor dets grundlæggelse og fortsatte (gen)etablering defineres af det, der kæmpes om” (Jensen, 2019, s. 17). Bourdieus kampmetafor er central hér, fordi den afspejler den praksisteoretiske forståelse af magt, ”hvor magten ligger i den måde, praksis er organiseret på” (Nielsen, 1999, s. 56). Kampen handler altså om (teoretisk, metodologisk) magt til at definere forståelsen af PPR's funktion og faglighed. PPR-praksis, og den funktion og faglighed som PPR tilskrives, er altså her forstået som *en historisk produktion, der løbende genforhandles*, aktuelt blandt andet igennem et begreb om praksisnærhed.

Når vi insisterer på vigtigheden af at kende og løbende nuancere PPR's historie er det med afsæt i en *situeret teoretisk forståelse*. Her vil udgangspunktet være, at den aktuelle diskussion om praksisnærhed ikke kan forstås uden at forholde den aktuelle kamp til den historiske ramme og tradition, den er knyttet til og vokset ud af (Danziger, 2013; MacIntyre, 1985, 1998). Når vi nedenfor skitserer feltets historie, er det med udgangspunkt i PPR i Danmark, men vi knytter tilblivelsen, udviklingen, problemstillinger og aktuel status i en dansk PPR-kontekst til centrale og parallelle udviklinger i særligt USA og England.

### PPR's fødsel – den tidligt moderne periode og det psykometriske ideal

I 1934 blev forløberen til PPR, det første 'skolepsykologiske kontor' i Danmark, oprettet (Køppe, 1983). Baggrunden for etableringen påbegyndtes allerede 20 år tidligere. I midten af 1910'erne samledes en kreds af lærere og akademikere omkring en fælles interesse i skolens udvikling samt en stor tiltro til, at netop psykologien kunne bidrage til denne udvikling. Denne kreds blev forenet i 1914 i *Foreningen for eksperimentel pædagogik* med det formål at "iværksætte selvstændige undersøgelser af skolebørn" (Køppe, 1983, s. 115). Køppe (1983) fremhæver den danske psykolog Rasmus Hans Pedersens disputats fra 1913 "Om Maaling af de sjælelige Evner" som et centralt eksempel på foreningens grundlæggende interesse og skriver uddybende, at foreningens forståelse var "nært knyttet til ideen om, at alle mennesker er forskellige – og det er netop den eksperimentelle pædagogiks hensigt at kvantificere denne forskellighed" (Køppe, 1983, s. 116).

Det er i denne tidligt moderne periode fra 1934 og frem til kort efter 2. verdenskrig, at den danske skolepsykologiske profession etableres (Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard & Ydesen, 2014). I starten var det særligt praktiske spørgsmål omkring tilrettelæggelse af undervisning for elever med indlæringsmæssige udfordringer, der var i fokus for skolepsykologien. Men i takt med en stigende opmærksomhed på og interesse for intelligensbegrebet og testning af intelligens herhjemme og i udlandet, blev det skolepsykologernes primære opgave at afgrænse det normale og dermed efterstræbellesværdige i undervisningen (Køppe, 1983). I 1924 nedsattes derfor *Udvalget for skolepsykologiske Undersøgelser*, der skulle arbejde med intelligens- og standpunktsprøver i skolen. Med afsæt i, hvordan børn i forskellige skoleklasser arbejdede med de fire regnearter, læsning og skrivning, konstruerede udvalget på baggrund af gennemsnitstallene en række mål for, hvad der kunne betragtes som intelligens (Køppe, 1983; Nielsen & Tanggaard, 2018), og særligt den standardiserede Binet-Simon intelligensprøve, som udvalget for skolepsykologiske undersøgelser publicerede, fik en helt central rolle.

I 1926 skrev eksempelvis *Vor Ungdom*, et for datiden velset pædagogisk tidsskrift, at "man er i den senere tid blevet opmærksom på den store samfundsmæssige betydning, den eksperimentelle psykologi kan få" (Gjerløff et al., 2014, s. 244). Denne type psykologiske undersøgelser kunne ifølge tidsskriftet anskueliggøre hvordan undervisningen bedst kunne tilrettelægges under hensyntagen til det individuelle barns udviklingstrin.

Skolepsykologiens opgave og funktion var i denne første periode – og helt frem til 1960'erne – at kunne lave og levere undersøgelser af, hvornår børn antoges at følge såkaldt normal udvikling, eller hvornår det omvendt ikke var tilfældet. En væsentlig baggrund for denne sortering var de stigende og mere specialiserede krav til arbejdsstyrken i denne periode. En måde at imødekomme behovet for mere specialiseret arbejdskraft på var at etablere et "udslusningssystem til de "sociale tabere", både fordi de sinker undervisningen og dermed spolerer effektiviteten, men også fordi problemerne kræver særlige behandlingsformer" (Køppe, 1983, s. 117). Der oprettedes derfor i denne periode forskellige hjælpeskoler og observationsklasser med det formål at selektere denne gruppe af elever fra almenområdet til et særligt tilbud. I Folkeskoleloven fra 1937 formuleredes det, at kommunerne skulle tilbyde 'særundervisning' "hvor forholdene tillod det" (Gjerløff et al., 2014, s. 246) men det var først med Folkeskoleloven fra 1958 at specialundervisning (den gang 'særundervisning') blev en pligt.

I 1949 blev den daværende 'skolepsykologiske undersøgelse' obligatorisk hvis et barn skulle indstilles til specialundervisning, og i 1955 blev det i Undervisningsministeriet pointeret, at skolepsykologen skulle foretage "(...) intelligensmåling af børn i skolen, som henvises til ham" (Bendixen, 2009, s. 204). I forlængelse heraf skriver Køppe (1983), at de daværende skolepsykologer fik til opgave at måle IK, men at det hurtigt herefter også blev klart, at hvis problemerne skulle løses måtte psykologerne også formulere, hvad en rimelig behandling ville indebære og knyttet hertil en formidling af disse 'opdragelsesprincipper'. Skolepsykologerne skulle således teste eleven og på den baggrund pege på en passende indsats ift. den undersøgte elevs videre skoledeltagelse. Fra 1930'erne og fremefter blev der derfor også udgivet en række publikationer, som indgik i uddannelsen af personalet på de forskellige observationsskoler og øvrige institutioner for elever, der ikke passede ind i folkeskolens almindelige klasser (Gjerløff et al., 2014).

Den løbende udvikling af intelligencetesten står altså som en central grundpille i udviklingen af PPR's funktion og faglighed i både Danmark og internationalt (se fx Brown, 1992; Kaufmann, 2000; Ydesen, 2011; Ørskov & Ydesen, 2018). Den psykometriske arv og fagligheden knyttet til det at foretage undersøgelser af "hvad der er normalt hvornår" (jf. Køppe, 1983, s. 117) er, i vores øjne, helt central at være opmærksom på, når de historiske og aktuelle diskussioner omkring PPR's funktion og faglighed skal forstås. Den psykometriske arv er nemlig ikke bare en historisk funderet, *teoretisk* forståelse, som skolepsykologien som disciplin blev født med. Den er også en *vanemæssig praksis*, som pædagogiske psykologer fagligt og identitetsmæs-

sigt er og har været tæt forbundet med. Denne faglige arv og forbundethed får betydning, når vi aktuelt diskuterer praksisnærhed, som en bevægelse i PPR's faglighed. Det vender vi tilbage til. Først et blik på den videre udvikling af PPR's funktion og faglighed.

### **Begyndende testkritik og bevægelsen mod konsultation**

Med Folkeskoleloven fra 1958 fik de elever, der ikke gik i realskolen tilbudt undervisning i 8. og 9. klasse. Så hvor 50 % af en årgang blev udskrevet efter 7. klasse i 1959-1960, var det tilsvarende tal kun 6 % i 1970 (Bendixen, 2009). Der sås altså en meget stor stigning udskolings elever i folkeskolen i 1960'erne, som tidligere var blevet bortselekeret på grund af manglende skolemæssige forudsætninger. Perioden fra Folkeskoleloven af 1958 og den *Blå Betænkning* fra 1960 markerer et væsentligt skifte i dansk skolehistorie, som i høj grad præger de efterfølgende årtier, hvor "skolen forandrede sig fra noget, der svarede til den ældre struktur med forskel mellem by, land og mellem sociale grupper, til en skole der i mange træk ligner nutidens, hvor idealet er, at alle børn får samme type skolegang uden deling eller forskel i antal skoleår" (Gjerløff, 2019, s. 1). For skolepsykologerne betød det, at "den hidtil anvendte Binet-intelligenstest [viste] sig utilstrækkelig, fordi den ikke kunne opfylde de stigende krav, som arbejdet med at henvise og støtte et stadigt større antal specialklasse elever stillede" (Szulevicz & Tanggaard, 2015, s. 29). Men kritikken knyttede sig også til en bredere igangværende kritisk opmærksomhed omkring intelligenstestens psykometriske afsæt.

I 1960'erne vandt både den humanistiske psykologis forståelse af behov for vækst og motivation (jf. Nielsen & Tanggaard, 2018) samt Piagets udviklingspsykologiske forståelse, der satte fokus på børns *udviklingspotentialer* modsat Binet-intelligenstestens statiske forståelse og fokus på *udviklingsbegrænsninger*, frem (Bendixen, 2009; Gjerløff et al., 2014). Og specifikt ift. Piagets intelligensforståelse udfordrede den daværende skolepsykologers undersøgelsespraksis, idet Piagets forståelse var langt sværere at omsætte til en test. Det skolepsykologiske arbejdede ændrede således karakter i retning mod en mere praktisk pædagogik, der var med til at give dødsstødet til Binet-testen (Szulevicz & Tanggaard, 2015). I 1970'erne lavede man en dansk standardisering af den amerikanske Weshlers Intelligence Scale for Children (WISC) (Smedler & Tideman, 2011). WISC'en var modsat Binet-testen et eksempel på en pragmatisk testtradition, hvor det i særlig grad var testens praktiske anvendelighed der var i fokus, kontra teoretisk analyse som den tidligere test hvilede på (Szulevicz, 2013). Dette betød, at der trods kritiske bevægelser indenfor den daværende

skolepsykologi fortsatte med at være et dominerende fokus på testning og psykologisk undersøgelse af individuelle børn.

Imidlertid intensiveredes kritikken af den testorienterede praksis i løbet af 1970'erne og 1980'erne. I begyndelsen var det i særlig grad den systemteoretiske forståelse af forandring som bl.a. Palo Alto-gruppen med inspiration i Gregory Batesons 'Family Systems Theory' stod for. Kritikken herfra gik på, at interventioner burde bevæge sig fra et individniveau til indsatser der involverer hele familien – eller skolen – som et system, barnet er en del af (Sladeczek, Heath, Blidner & Lanaro, 2003; Szulevicz, 2013). I den amerikanske skolepsykologiske tradition blev dette fremført som en kritik af en altovervejende 'medicinsk model', hvor den primære opmærksomhed hidtil havde været individuelle undersøgelser og diagnostik (fx Conoley & Gutkin, 1995; D'Amato, Zafiris, McConnell & Dean, 2011; Gutkin & Conoley, 1990). Omkring årtusindeskiftet kulminerede kritikken med en formulering af behovet for et paradigmeskifte for det skolepsykologiske praksisfelt:

Our longstanding professional dilemmas are *not* the result of practitioners, trainers, and researchers somehow doing a poor job of what it is that they do. The problem is much more basic. We are doing the wrong things for the wrong reasons. The anomalies described herein (as well as others that were not discussed due to a lack of space) cannot be addressed by simply increasing our efforts and applying greater resolve while we continue our current practices with children and families. *Our role conceptualizations and professional behaviors must change qualitatively and fundamentally.* Coping with the anomalies of service delivery for children, youth, and families will require school psychology to move from the medical model and its nearly exclusive child-centered focus toward an ecological and multilevel systems paradigm for school psychological services. (Sheridan & Gutkin, 2000, s. 488, vores kursivering).

Teoretisk hentede det foreslåede paradigmeskifte inspiration i en bred vifte af teorier – økologisk systemteori (Bronfenbrenner, 1977; Sheridan & Gutkin, 2000), konsultationsteori (Shapiro, 2000) m.fl. – teorier, der trods forskelle – har en fælles orientering mod relationelle, kontekstuelle og det vi i denne artikel betegner *situerede* problemforståelser. Og til trods for en lang tradition med relationelle, kontekstuelle, situerede tænkere (jf. dette tidsskrifts introducerende artikel) kan paradigmeskiftets bagtæppe i høj grad knyttes til det, der er blevet kaldt den *relationelle vending* (fx Dépelteau, 2008; Desmond, 2014; Emirbayer, 1997) indenfor human- og samfundsvidenskaberne

fra 1980'erne og fremefter. Den relationelle vending kan herudover siges at være beslægtet med andre samtidige, postmoderne teoritraditioner, som demonstrerede et markant opgør med et 'objektivt' vidensbegreb. Som følge heraf ændrede det pædagogisk-psykologiske praksisfelt sig fra et overvejende individualiseret fokus på børn med problemer til en systemisk, konsultativ tilgang, der placerede 'problemet' inden for skolemiljøet og dermed inkluderede skolesystemet som en central del af problemet (Farrell, 2009). Denne bevægelse forstærkedes af, at der op igennem 1980-1990'erne sås en markant stigning i antallet af børn, som blev henvist til specialundervisning i Danmark. Parallelt med internationale tendenser inden for pædagogisk-psykologisk praksis i samme periode (Thomas & Loxley, 2022), betød segregeringsstigningen at man forsøgte at indføre mere forebyggende og konsultative indsatser i PPR (Szulevicz, 2013).

Fra årtusindeskiftet og frem har den konsultative tilgang, hvor psykologen forlader en individorienteret ekspertposition til fordel for en mere faciliterende konsulentposition, udgjort en væsentlig del af betjeningen i PPR (se f.eks. Coninck-Smith et al., 2015; Hansen, 2002, 2005; Szulevicz & Tanggaard 2015). Fra 2012 skubbede inklusionsloven i Danmark yderligere til denne bevægelse af PPR's funktion og faglighed, hvor PPR i kølvandet på skolens ændrede praksis omkring inklusion og eksklusion fik som lovbestemt opgave at understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer i daginstitutioner og skoler (Szulevicz, 2013, se også Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, Lynggaard & Tetler, 2013; Røn Larsen & Jørgensen, 2018).

Men trods udbredte intentioner og et uddannelsespolitisk pres for en mere konsultativ praksis, fortsatte det psykometriske udgangspunkt med at have en fremtrædende rolle i PPR. Kombinationen af konsultation og test blev til det man på feltet i de sidste to årtier har talt om som 'tobensstrategien' i PPR, hvor psykologen, afhængig af den konkrete sag, skal vurdere om det er mest hensigtsmæssigt at en intervention rettes direkte mod det enkelte barn eller i forhold til barnets kontekst (Nielsen, 2003). I flere kommuner er tobensstrategien i denne periode videreudviklet til en tredelt model for betjeningsindsatsen, hvor problemstillingens karakter er det afgørende for om der leveres en enten forebyggende, foregribende eller indgribende indsats (Nielsen, 2019; Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Sameksistensen af testbaserede og konsultative praksisformer har løbende været et diskussionsemne, hvor de helt grundlæggende forståelsesmæssige (erkendelsesteoretiske) forskelle mellem den psykometriske tradition på den ene side og den kontekstuelle, relationelle forståelse omkring konsultationspraksissen på den anden side har givet anledning til debat (Szulevicz, 2013). Mens den psykometriske tilgang har mødt



kritik for at mangle økologisk validitet og for at være for individorienteret, er den konsultative tilgang omvendt blevet kritiseret for at være for praksisfjern og for ikke i tilstrækkelig grad at inddrage børns perspektiver, herunder for at overse vigtigheden af at forstå barnets rettigheder og at forstå barnet som en selvstændig aktør. Så hvor intelligenstesten kritiseres for at individualisere problemerne, har kritikken lydt, at den konsultative model negligerer barnets egen aktive deltagelse og forståelse af udfordringerne. Dette har i en dansk kontekst medført, at man i den pædagogisk-psykologiske forskning fra 2010'erne og frem har diskuteret måder at nytænke eller videreudvikle den konsultative betjeningsmodel og inddragelse af barnets perspektiv via eksempelvis observationsmetodik (se f.eks. Højholt & Szulevicz, 2013; Stæhr & Hedegaard, 2020a og 2020b; Vassing, 2011).

Når vi kigger udenfor Danmarks grænser, ses samme kritiske opmærksomhed: En historie, der startede med intelligenstesten, bevægede sig over i en relationel forståelse af problemstillinger med den konsultative betjeningsmodel, men som alligevel ikke lykkedes med at indfri de forestillede forbedringer, som et skifte i betjeningsmodel stillede i udsigt (Conoley, Powers & Gutkin, 2020; Sullivan, Worrel & Jimmerson, 2022). Således spørger eksempelvis Conoley, Powers og Gutkin (2020) hvorfor skolepsykologien ikke har indfriet de forventningerne om en mere kontekstsensitiv, inklusionsunderstøttende og forebyggende betjening, som i mere end 30 år har knyttet sig til den. Det er i den sammenhæng interessant at bemærke, at feltet på mange punkter er præget af en konsensus om, at netop inklusion, forebyggelse og kontekstsensitivitet bør være faglige pejlemærker. Men på trods af denne udbredte konsensus har idealerne vist sig vanskelige at realisere. Årsagerne hertil er mange, men der kunne fx peges på, at der har været en for stor afstand mellem forskning og praksis – måske blev paradigmeskiftet kun af teoretisk art? Eller der kunne peges en generel undervurdering af historiens betydning for aktuelle forståelser og problemstillinger – PPR's selvforståelse er naturligt knyttet til den historisk tætte relation til intelligenstesten. Dette forklarer formentlig også, hvorfor intelligenstesten fortsat har så stor udbredelse i den aktuelle pædagogisk-psykologiske praksis. Eller endeligt, at de mere kontekstsensitive praksisformer skulle finde fodfæste i en periode, hvor vi har set voldsomme stigninger i antallet af børn og unge, som individuelt diagnosticeres med psykiatriske diagnoser (Thomas & Loxley, 2022).

Disse historiske 'kampe' om forståelsen af PPR's faglighed og funktion er væsentlige at have in mente, når vi nu vender blikket mod den aktuelle opmærksomhed – og igangværende kamp – omkring forståelsen af PPR anno 2024. Med afsæt i en situeret teoretisk rammesætning, er denne artikels udgangspunkt, at den aktuelle diskussion

om *praksisnærhed* hverken kan forstås eller realiseres uden at forholde denne aktuelle kamp til den historiske ramme og tradition, den er knyttet til og vokset ud af.

I anden del af artiklen tager vi hul på artiklens hvad- og hvordan-spørgsmål. Her berører vi, *hvad* et begreb og ideal om praksisnærhed præsenteres som løsning på, og i forlængelse heraf *hvad* praksisnærhed i så fald kunne handle om og repræsentere i en PPR-kontekst anno 2024. Afslutningsvist kommer vi ind på, *hvordan* et ideal om praksisnærhed i så fald kan tilnærmes.

### **PPR anno 2024 – praksisnære idealer**

I disse år offentliggøres jævnligt nye rapporter og undersøgelser, som dokumenterer hvordan børns og unges mentale sundhed og trivsel løbende forværres. Flere og flere børn og unge får psykiatriske diagnoser (Kleding, 2023), en voksende andel skoleelever har bekymrende skolefravær (Knage & Kousholt, 2023), udgifterne til specialpædagogiske foranstaltninger er i mange kommuner på himmelflugt og segregeringsgraden er stigende (Kleding, 2023; Thomas & Loxley, 2022; VIVE 2022). Disse udviklingstendenser afspejler, at mange børn, unge og deres familier befinder sig i vanskelige og komplekse situationer. Udviklingen betyder samtidig, at der er flere indstillinger til kommunernes PPR-kontorer og psykiatrien (EVA, 2023), og der opleves et øget pres på de dagtilbud, skoler og øvrige institutioner, hvor børn og unge har deres hverdag i forhold til at håndtere, støtte og/eller løse de sårbare situationer børn og fagprofessionelle er i. I kølvandet på denne udvikling er PPR's opgavehåndtering og funktion (igen) til offentlig debat: PPR kritiseres blandt andet (igen) for at være kommet for langt væk fra pædagogisk praksis og for at bruge for meget tid på at beskrive og dokumentere børns individuelle vanskeligheder fremfor at understøtte det pædagogiske arbejde omkring børn i dagtilbud og skoler (Nørmark & Jensen, 2018). Denne debat afspejler sig ligeledes i forskningslitteraturen på området, og ganske interessant er der internt i PPR-kredse opbakning til dele af kritikken. Således udformede mere end 1.000 psykologer – hvoraf størsteparten arbejdede i PPR – i efteråret 2022 et åbent brev i Politiken (Mølgaard & Jensen, 2022), hvor de luftede deres bekymringer for de hverdagsrammer, som børn er en del af i dagtilbud og skoler. Af psykologernes brev fremgik det bl.a., at de vanskeligt har tid til at understøtte det gode liv gennem forebyggende arbejde, fordi størstedelen af arbejdstiden går med at lave skriftlige vurderinger af enkeltstående børn i forskellige former for udfordrede situationer.

Fra både praktikere, politikere og forskere synes der således at være konsensus om, at PPR bør bruge mere tid på forebyggende og praksisrelevant sparring. Imidlertid indikerer de nærmest kroniske og globalt gældende udfordringer med at realisere denne

ambition dog, at vi har at gøre med en problemstilling, der er langt mere kompleks end som så, og at svaret på den bagvedliggende kritik måske også er mere uklart.

Ikke desto mindre bliver behovet for et PPR-system med en mere *praksisnær* rådgivning fremført ganske offensivt i disse år. Dette behov fremføres både uddannelsespolitisk fra fx DLF, BUPL og KL, fra flere PPR-enheder selv, ligesom det også ses i både den danske og internationale forskningslitteratur om PPR (Caspersen et al., 2023; EVA, 2023; Boring, 2023 m.fl.). Særligt to forhold synes at aktualisere netop dette behov. For det første oplever mange PPR-kontorer aktuelt flere indstillinger og stigende efterspørgsel efter individuelle udredninger (EVA, 2023). Denne udvikling betyder, at psykologerne i PPR bruger en større andel af deres samlede arbejdstid på at udarbejde Pædagogisk Psykologiske Vurderinger (PPV'er). I både den nationale og internationale forskningslitteratur om PPV'er peges der, kort fortalt, på, at udarbejdelsen af en PPV er meget tidskrævende, og at den typisk indebærer, at der bruges mange ressourcer på at indhente informationer og på at beskrive og dokumentere det indstillede barns forudsætninger og udfordringer (fx Umaña, Khosraviyani & Castro-Villarreal, 2020). Men på trods af at rapporterne er tidskrævende at lave, viser en del forskningsresultater imidlertid, at de faglige anbefalinger i rapporterne kun i mindre grad omsættes til konkret pædagogisk praksis (Lindelauf, 2022; Lindelauf, Reupert & Jacobs, 2018; Mastoras, Climie, McCrimmon & Schwean, 2011; Rahill, 2018; Szulevicz & Arnfred, 2022, 2023). Samlet betyder det øgede antal indstillinger til PPR, at PPR-medarbejderne bruger mere tid på at dokumentere vanskeligheder, end på at arbejde med vanskelighederne i praksis i dagtilbuddene og på skolerne<sup>1</sup>.

For det andet udtrykkes jævnligt kritik af PPR-medarbejderes 'praksisnære kompetencer' (Højholt & Szulevicz, 2013; Kousholt & Morin, 2023; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Her peges der blandt andet på, at PPR mangler indsigt i og viden om grundlæggende pædagogiske og didaktiske forhold, hvilket resulterer i, at PPR-rådgivningen bliver for abstrakt, uanvendelig og afkoblet fra den praksis, som børn og fagprofessionelle er deltagere i. Noget af kritikken ses bl.a. udtrykt i EVA's nyligt udgivne rapport om PPR:

Det, som italesættes kan mangle, er en kobling af den psykologfaglige teoretiske viden med et praksisnært kendskab til skolekonteksten og

---

<sup>1</sup> Det er væsentligt at nævne, at det at 'dokumentere vanskeligheder' jo også handler om at undersøge for netop at forstå et barns muligheder for deltagelse. Men denne forståelse, der opnås igennem eksempelvis en PPV, kommer, ifølge litteraturen, ikke i tilstrækkelig grad til at 'leve i praksis' blandt dem, der skal arbejde med og omkring vanskelighederne.

kompetence til at oversætte teoretiske indsigter ind i denne praksis. (EVA, 2023, s. 61).

Som det fremgår af citatet, kritiseres den psykologfaglige, teoretiske viden, som mange PPR-psykologer repræsenterer, for at være for vanskelig at koble med det konkrete og praksisnære kendskab til den lokale pædagogiske hverdag i dagtilbud og skoler. Kritikken har blandt andet ført til, at der i øjeblikket føres en ophedet uddannelsespolitisk diskussion om, hvilke fagligheder, der er mest relevante i PPR.

### **Praksisnærhed og risikoen for dikotomiske forståelser**

Jf. den historiske gennemgang af forståelsen af PPR's funktion og faglighed, så er opmærksomheden omkring 'praksis' – hér ofte under begreber som kontekst eller system – ikke ny. En af de tidligste opmærksomheder ligger tilbage i 1960'erne, hvor nye forståelser af børn og børns udvikling udfordrede PPR's psykometriske udgangspunkt. Og særligt fra og med 1980'erne skærpedes testkritikken med en betoning af, at en forståelse af og en relevant intervention i forhold til børn i vanskeligheder nødvendigvis må tage udgangspunkt i og inddrage barnets kontekstuelle indlejring eller systemet omkring dem. Men sideløbende med disse kritiske bevægelser og teoretisk vægtlægning på kontekstuelle forståelser, har den psykometriske arv bestået udfordringen. I 'kampen' om forståelsen af PPR's funktion og faglighed ligger der således en *historisk dualitet* mellem en psykometrisk forståelse/individblik og en mere pædagogisk/relationel forståelse. PPR har altså historisk set penduleret mellem problemforståelser som har været enten iboende eller kontekstuel indlejrede. Og på mange måder ser denne dualitet også ud til at blive genskabt i den aktuelle debat om PPR, når der på den ene side forventes praksisnærhed og på den anden side, at PPR skal tilbyde 'lettere behandling' til børn og unge i mistrivsel i forbindelse med den netop vedtagne psykiatriplan (Sundhedsstyrelsen, 2023). Forventningen er, at det i langt de fleste kommuner bliver PPR, som skal varetage denne opgave. Vi har ikke mulighed for at foretage en tilbundsående analyse af, hvad det kommer til at betyde for PPR, men vil blot tilføje, at PPR står overfor en vanskelig implementeringsøvelse, som risikerer at reaktualisere dualiteten mellem det klinisk-psykometriske (det behandlende) overfor det pædagogisk-forebyggende (det praksisnære). Og væsentligt, når vi anskuer denne dualitet historisk, er det vores påstand, at det også er et modsætningsforhold, som psykologien i særlig grad er og har været med til at opretholde. Den klassiske udviklingspsykologi har fx oftest et fokus på børns sproglige *eller* emotionelle *eller* kognitive *eller* sociale *eller* biologiske *eller* motoriske *eller* kønnede *eller* aldersrelaterede udvikling – det vil sige, meget ofte, et blik på *særlige*

udviklingsområder adskilt fra andre. Der fokuseres således ofte på afgrænsede områder med henblik på dybdegående viden om eksempelvis 'sprog' eller 'kognition'. Hvis vi kigger ud i andre dele af psykologien, eksempelvis den kognitive psykologi, ser vi ligeledes et dominerende blik på *særlige* områder af 'det kognitive' – hukommelsen og herunder forskellige dele af hukommelsen, perceptionsforståelser og perceptionsprocesser, lagring og skemaer, overførsel mv. Retter vi blikket mod den kliniske psykologi ser vi på tilsvarende vis en grundlæggende interesse i at kunne vurdere og adskille eksempelvis børns normale vs. patologiske udvikling, herunder den patologiske udviklings forskellige 'udtryk' (fx ADHD) og det konkrete udtryks sammenhæng mellem fx prædisponerende faktorer og sociale faktorer. Her er der igen et fokus på *særlige* nedslag, *særlige* områder vi kan og bør isolere, for netop at forstå deres nuancer og forskelle fra dels 'normaludvikling' og dels fra andre udviklingsmæssige afvigelser (hvilken bagvedliggende årsag er fx uro symptomet på). Og retter vi blikket specifikt mod den pædagogisk-psykologiske praksistradition ser vi ligeledes en historisk tilbøjelighed til at udskille, sortere og at ville forstå det *særlige* (generelle vs. specifikke indlæringsvanskeligheder, udadreagerende elever, børn med socioemotionelle vs. børn med socialkognitive vanskeligheder mv.) – en praksis som bl.a. den psykometriske arv har spillet en dominerende rolle i forhold til og stadig understøtter. Og denne tendens til at zoome ind på det *særlige* kan der være mange gode bevæggrunde for at opretholde.

At zoome ind på enkeltdele (fx hukommelse eller andre dele af den kognitive udvikling) medfører fx ofte (ideelt set) dyb viden om netop dette delements kompleksitet, hvilket selvfølgelig i mange tilfælde er helt essentielt. Risikoen, vil vi hævde, kan dog blive – og her tænker vi særligt for det pædagogisk-psykologiske praksisfelt – at et barns situation forstås opdelt og fragmenteret via isolerede delementer som fx dets arbejds hukommelse, perception, emotion, selvregulering mv.

Vi mener, at der er en risiko for, at denne *særlige*, historiske tendens atomiserer forståelsen af barnet, af dets udvikling og af dets betingelser for deltagelse, og at vi derigennem risikerer at overse eksempelvis den kognitive udviklings historiske, kulturelle, situerede og relationelle indlejring, samt hvad denne indlejring betyder for barnets *samlede* udvikling. Vi mener ligeledes, at der er en risiko for, at denne *særlige* tendens til atomisering medfører en overvejende universalistisk forståelse af børn, barndom, børnehave- og/eller skoledeltagelse, relationer mv. Hermed risikerer vi at overse hvad historien, samtiden, institutionelle rammer, relationer, dominerende forståelser mv. betyder for børns aktuelle udviklingsbetingelser. Slutteligt ser vi en risiko for, at denne *særlige* historiske tendens medfører en overvejende deterministisk

forståelse af barnet, barndom, relationer og færdigheder med risiko for, at den pædagogisk-psykologiske praksis kommer til at overse, hvordan børn er *deltagere* – ikke tomme tavler eller beholdere vi fylder noget i – og dermed også er med til at forme de betingelser, de er sat i og formet af.

Baggrunden for denne artikels historiske situering af PPR's funktion og faglighed er således en insisteren på, at den aktuelle diskussion om *praksisnærhed* ikke kan forstås uden blik for denne historiske dualitet mellem et klinisk-psykometrisk spor og et pædagogisk, relationelt spor. Praksisnærhedsbegrebet er fortsat relativt nyt i en PPR-kontekst, hvilket indebærer, at det ofte anvendes løseligt og uden klar teoretisk forankring. Men afkobles praksisnærhedsbegrebet fra PPR's funktion og faglighed historisk set, er der en stor risiko for, at både dualiteten mellem det klinisk-psykometriske og det pædagogisk-relationelle spor understøttet af psykologiens tendens til universale forklaringer og atomistiske blikke reproduceres, og dermed at praksisnærhed reduceres til at være én pol i en dualistisk forståelse af PPR's faglighed og funktion. Og som konsekvens heraf, at praksisnærhed altovervejende kommer til at handle om at *befinde sig 'i'* praksis som en modpol til f.eks. at undersøge børn 'udenfor' børnenes (hverdags)praksis. Praksis reduceres hér til alene at være et fysisk afgrænset sted, en 'beholder' omkring et skolebarn eller en skoleklasse, som man kan befinde sig i eller udenfor.

Med et afsæt i en situeret psykologisk rammesætning om praksisnærhed vil vi i det nedenstående påbegynde en skitsering af en praksisnærhedsforståelse, der ikke reducerer praksis til én pol i en historisk dualitet mellem individ og kontekst, men i stedet som en dialektik mellem vores *forståelser* af (dvs. 'teorier' om) børns og voksnes deltagelse og deltagelsens sociale (herunder materielle, strukturelle, historiske) *betingelser* (Bernstein, 1971; Lave, 2019).

### **En situeret psykologisk rammesætning om praksisnærhed**

I det følgende vil vi argumentere for, at praksisnærhedsbegrebet i PPR kan kvalificeres ved teoretisk at indtænke det i en situeret psykologisk rammesætning. Jf. tidsskriftets indledede artikel, så betyder et situeret psykologisk udgangspunkt, at den sociale, materielle, historiske kontekst er et udtryk for andet end blot den fysiske ramme indenfor hvilken menneskers adfærd udspiller sig. *Relationen* mellem mennesker og den sociale, historiske kontekst forstås i stedet som en forudsætning for at forstå 'det psykiske'. Som allerede nævnt, findes der mange forskellige bud på teoretiseringer af denne relation. Uffe Juul Jensen (2019), har beskrevet, hvordan eksempelvis praksisbegrebet siden Platon og Aristoteles og op igennem filosofihistorien har givet

anledning til livlige diskussioner om forholdet mellem individ og stat, samt om indretningen og udviklingen af samfundets offentlige institutioner. Indenfor den praksis-filosofiske tradition skriver f.eks. Bernstein (1971) med udgangspunkt i Marx' *praxis*-begreb, om praksis som begrebet for den dialektiske forståelse af mennesket som historisk og socialt produceret – "[praxis] provides the perspective for grasping Marx' conception of man as 'the ensemble of social relationships'" (Bernstein, 1971, s. 13). Med Kvaales (1964, s. 195) ord, lever mennesket "i en bestemt historisk situation og i et bestemt samfunnsmessig forhold til sine medmennesker. Den medmenneskelige virksomhed er primært praksis virksomhed". Den situerede læringsteori trækker på denne forståelse af praksis (Lave & Packer, 2008). I situeret læring forstås læring ikke kun som en individuel proces, men derimod som en social praksis, der er dybt forankret i de sociale, kulturelle og historisk udviklede sammenhænge og kontekster, som mennesker er deltagere i. Læring kan dermed ikke reduceres til en kognitiv aktivitet, som foregår i hovedet på den enkelte person. Det er derimod en social praksis, der udvikles gennem vores deltagelse i fællesskaber og interaktion med andre. Hermed lægger det situerede læringssyn vægt på, at læring er kontekstuel funderet – 'situeret' i praksis. Det betyder, at læring ikke kan adskilles fra den kontekst, hvori den forekommer, og dermed, at den historisk indlejrede aktivitet eller situation, læringen er en del af, er afgørende for forståelsen af, hvordan viden og færdigheder udvikles (Lave & Wenger, 2003).

For Lave og Wenger (2003) er al virksomhed derfor 'situeret' – alle menneskelige praksisser skal, med andre ord, anskues som 'situerede'. Men Lave og Wenger (2003) pointerer, at der mangler en egentlig bevidsthed om betydningerne af 'det situerede'. Ifølge Lave og Wenger skal begrebet situerethed nemlig ikke blot reduceres til tanker og handlinger, der foregår i rum og tid, ligesom det også er en misforståelse hvis nogle aktiviteter opfattes som situerede, mens andre ikke gør det. Den situerede læringsteori forståelse af situerethed indebærer, at det situerede både refererer til aktiviteter, som udspiller sig inden for en specifik og konkret situeret praksis, samtidig med at der i forståelsen ligger, at de selvsamme aktiviteter foregår i et fælles politisk, historisk og kulturelt meningssystem (se også Szulevicz, 2011). Det situerede henviser således hér til dialektikken mellem de deltagende mennesker og de historiske og konkrete sammenhænge hvori disse menneskers aktivitet formes (Lave, 1988) – med Laves (2004, s. 47) ord: "det at deltage i praksis sammen med andre bliver det fundamentale projekt, subjekter giver sig af med". Praksis fordrer således relationer til noget og nogen (MacIntyre, 1985). *Praksis* henviser derfor både til vores fælles verden – de sammenhænge og arenaer vi færdes i (skoler, dagtilbud, fritidsklubber, hjem,

arbejdspladser mv. og den iboende mening i disse sammenhænge) – og på en og samme tid til vores færden i og på tværs af disse sammenhænge – det vil sige vores *deltagelse* og løbende (re)produktion og forståelse af vores fælles verden. MacIntyre (1985) skriver uddybende om en sådan praksisforståelse, at praksis skal forstås som

any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which goods internal to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity (s. 187).

For MacIntyre (1985) er fx politik og religioner eksempler på 'praksisser' – dvs. her forstås praksisser som både konkrete og materielle (de er mulige at afgrænse historisk og socialt) og de rummer en moralsk orden. Der er noget *på spil* i praksis, eller formuleret anderledes: der er forskellige normative idealer og forventninger knyttet til vores deltagelse i forskellige typer af praksisser. Helt på linje hermed skriver Bernstein (1971, s. xiv) om netop dette moralske eller normative aspekt ved praksis – "[praxis] signifies the disciplines and activities predominant in man's ethical and political life". Praksis er altså i den praksisfilosofiske tradition ikke et udtryk for det mondæne, a-teoretiske, eller alene 'et sted' vi går ud og 'kigger' når vi eksempelvis skal se børn 'in situ'. Praksisser som fx skole- eller dagtilbudspraksisser er historiske og socialt producerede aktiviteter med iboende normative, politiske, etiske og moralske betydninger.

Når vi med udgangspunkt i praksisfilosofien og den situerede læringsteori forstår praksisnærhed, er *praxis* derfor også et begreb, der insisterer på, at betingelser og forståelser ikke kan adskilles (Nissen, 2023). At være barn og voksen i dag er anderledes end for 20-50-100 år siden. At vokse op i en storby versus i en lille landsby får betydning for tilbud, muligheder og forståelser af børn og institutionsliv. Historiske og uddannelsespolitiske diskussioner og reformer i og omkring skoler og dagtilbud får betydning for de måder, vi ser, forstår og vurderer (passende, afvigende mv.) deltagelse. *Betingelser* – lokale, historiske, materielle, ideologiske – og *forståelser* af børn og voksnes deltagelse er infiltrerede størrelser. 'Praksis' er begrebet for denne situeret og 'nærheden' vedrører bestræbelsen på at forstå den.

En sådan situeret forståelse af børns deltagelse må ikke misforstås som en forståelse, der er blind for, at børn har forskellige 'forudsætninger' for eksempel skoledeltagelse. Men forudsætninger forstås ikke som isolerede størrelser indenfor et situeret teoretisk perspektiv. Om Jean Laves arbejde skriver Axel og Tanggaard (2010) at den situerede forståelse netop bestræber sig på at;



dekonstruere en dualistisk adskillelse mellem det abstrakte og det konkrete (...) Opgaven på dette grundlag er, at inddrage forståelser, hvor personer ses som anticiperende deltagere i en praksis, hvor de handler ud fra, hvad der er relevant for dem på situationens betingelser (Axel & Tanggaard, 2010, s. 7).

Med Nissens (2023) ord henviser sådanne 'betingelser' til de sociokulturelle 'former og logikker, der strukturer vores handlinger og tænkning' (jf. Nissen, 2023, s. 91 parafraseret).

Hvis vi vender os mod en PPR-kontekst kunne man sige at praksisnærhed således bliver et udtryk for en bestræbelse på at få kendskab til de konkrete betydningssammenhænge, som børns og voksnes deltagelse udspringer af og udvikles med. Det er netop denne pointe som McDermott (1993, s. 290) peger på, når han beskriver at "context is not so much something into which someone is put, but an order of behavior of which one is a part." Praksis er et "samspil mellem personlige, sociale og kulturelle omstændigheder i det enkelte barns sociale omgang" (Gulløv & Højlund, 2003, s. 33).

Et helt grundlæggende element i en situeret teoretisk rammesætning om praksisnærhedsbegrebet i en PPR-sammenhæng, er således en forståelse af, at mennesker er uadskillelige fra den hverdagspraksis, de er deltagere i. 'Deltageren' forstås derfor heller ikke som værende isoleret eller som den 'individuelle' pol i relationen. Deltageren er situeret og derfor er deltagelsen også betinget. Det situerede begreb for 'forudsætninger' er derfor netop deltagelsens *situerede betingelser* – det vil sige de vilkår (fx økonomiske og sociale, men også medfødte betingelser i form af handicap, medfødte sårbarheder mv.) et barn vokser op i og med, og som sætter betingelser for deres deltagelse. I Nussbaums (1999, 2003, 2021) begreb om kapabiliteter konkretiseres det så fint, hvad denne dialektik handler om. Kapabiliteter, skriver Nussbaum (2003, s. 33; 1999, s. 234f) refererer til "what people are actually able to do and to be":

Kapabilitet er således en form for frihed: den uafhængige frihed til at opnå alternative kombinationer af kapabiliteter. Det er med andre ord ikke bare evner, der findes i en person, men også de friheder eller muligheder, som skabes af en kombination af personlige evner og de politiske, sociale og økonomiske omgivelser. (Nussbaum, 2021, s. 42).

Dette er netop en dialektisk forståelse mellem 'personlige evner' og historiske, sociale, økonomiske mv. betingelser. Når vi i den første del af artiklen lagde vægt på de historiske og aktuelle kampe omkring PPR's faglighed og funktionsforståelse, var det

for at tydeliggøre den dominerende historiske dualitet mellem individ og kontekst. Denne historiske dualitet og 'tendens' skal vi være opmærksomme på ikke at reproducere i den aktuelle debat om praksisnærhed i PPR. I den sammenhæng har vi foreslået en situeret psykologisk forståelse som et bud på en non-dualistisk teoretisk ramme om praksisnærhed.

Indenfor en sådan teoretisk rammesætning er praksisnærhed altså ikke kun et udtryk for et sted hvor børn og voksne fx kommer mandag til fredag, når de deltager i skolens hverdagsliv. Praksisnærhed betegner *også* en særlig forståelse af børns og voksnes *forhold* til og deltagelse i verden. Og vi vil afslutte artiklen med Hastrup, Rubow og Tjørnhøj-Thomsens (2014, s. 23) fine formulering af denne dialektik: "Mennesker er aldrig alene, men indgår i større sociale fællesskaber. De kan være ensomme og bo for sig selv, men et hvert barn fødes ind i en verden, som allerede er befolket".

## Referencer

- Axel, E. & Tanggaard, L. (2010). En introduktion til Situeret læring og praksis i forandring. En skitse til receptionen af Situeret læring i Danmark. *Nordiske Udkast*, Nr.1, s. 3-8.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C. B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M., & Tetler, S. (2013). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. SFI og Aarhus Universitet.
- Bendixen, C. (2009). Intelligensbegrebet og intelligenstestning i folkeskolen. I: C. Bendixen og S. Kreiner (red.), *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Borring, C. G. (2021). Bevægelser mod praksisnære samarbejdsformer – historiske og aktuelle individualiseringsproblematikker i skolepsykologien. *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.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, Vol. 32, No. 5 (pp. 13-531).
- Brown, J. (1992). *The Definition of a Profession*. Princeton: Princeton University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Johansen, W., Leiulfstrud, H., Lillebø, O. S., Nyhus, O. H., & Wendelborg, C. (2023). Tett på-nye arbeidsmåter og samspill mellom skole, barnehage og PPT: Delrapport 1 fra et modellutprøvningsprosjekt i tre kommuner.
- Coninck-Smith, N. de, Rasmussen, L. R. & Vyff, I. (2015). *Da skolen blev alles. Tiden efter 1970*. Dansk skolehistorie, bind 5. Aarhus Universitetsforlag.
- Conoley, J. C., & Gutkin, T. B. (1995). Why didn't-why-doesn't-school psychology realize its promise? *Journal of School Psychology*, 33(3),209–217. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(95\)00009-B](https://doi.org/10.1016/0022-4405(95)00009-B)
- Conoley, J. C., Powers, K., & Gutkin, T. B. (2020). How is school psychology doing: Why hasn't school psychology realized its promise?, *School psychology* (Washington, D.C.), 35(6), 367–374. <https://doi.org/10.1037/spq0000404>
- D'Amato, R. C., Zafiris, C., McConnell, E., & Dean, R. S. (2011). The history of school psychology: Understanding the past to not repeat it. *The Oxford handbook of school psychology*, 9-46.
- Danziger, K. (2013). Psychology and its history, *Theory & Psychology*, Vol. 23, No. 6, pp. 829–839.
- Dépelteau, F. (2008). Relational thinking: A critique of co-deterministic theories of structure and agency. *Sociological Theory*, 26(1), 51–73.

- Desmond, M. (2014). Relational ethnography. *Theor Soc*, Vol. 43, pp. 547–579. DOI 10.1007/s11186-014-9232-5
- DPU (2022). *PPR i paradigmeskifte: En undersøgelse af PPR-lederes opfattelser af udfordringer og muligheder med bemanding, uddannelsesbehov og faggrænser*. DPU, Aarhus Universitet.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for relational sociology. *American Journal of Sociology*, 103, 281–317.
- EVA. (2023). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Farrell, P. (2009). The developing Role of School and Educational Psychologists in supporting Children, Schools and Families. *Papeles del Psicólogo*, Vol 30 (1), 74-85.
- Fox, M. (2003). Opening Pandora's Box: Evidence-based practice for educational psychologists, *Educational Psychology in Practice theory*, Vol. 19(2), 91-102, <https://doi.org/10.1080/026673603030233>
- Gjerløff, A. K. (2019). Skolens udvikling 1960-1970'erne, Baggrundsartikel. Skolehistorie
- Gjerløff, A. K., Jacobsen, A. F., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014). *Da skolen blev sin egen. 1920-1970*. Dansk skolehistorie, bind 4. Aarhus Universitetsforlag.
- Graff, L., Nüchel, C. & A. S. Møller Sparre, A. (2021). *Psykolog i PPR: Guide til praksis*. 1. udg., Akademisk Forlag.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. Socialpædagogisk Bibliotek.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Gutkin, T. B., & Conoley, J. C. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, 28(3), 203–223. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90012-V](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90012-V)
- Hansen, K. V. (2002). Teoretiske og metodiske overvejelser. I: K. V. Hansen, L. Schiøttz, G. Pedersen, J. Lentz & R. Ahrensborg (2002). Temanummer: Konsultation – et udviklingsprojekt på PPR i København. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 39, No. 1 (s. 11-42).
- Hansen, K. V. (2005). Konsultation Revisited. I: Temanummer: Konsultation – temaer og projekter. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 42, No. 4 (s. 4-13).
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, Vol. 14, No. 3, pp. 575-599.
- Hastrup, K., Rubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2014). *Kulturanalyse. Kort fortalt*. Samfundslitteratur.

- Højholt, C. & Szulevicz, T. (2013). Observation som konsultativ praksisform. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Nr. 5 (s. 36-47).
- James, A. & Prout, A. (Eds.) (2015[1990]). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Classic Edition. London and New York, Routledge.
- Jensen, S. K. (2019). "Danskerne er rige og bor i villaer, de andre bor i blokkene": *En kvalitativ undersøgelse af ulighed i en etnisk blandet folkeskolesammenhæng*. Ph.d.-afhandling, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Jensen, U. J. (2019). Kampen om praksis. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 14-23.
- Kaufman, A. S. (2000). Intelligence Tests and School Psychology: Predicting the Future by Studying the Past, *Psychology in the Schools*, Vol. 37(1), 7-16.
- Kleding, K. (2023). Stigningen fortsætter: Flere og flere elever ender i specialtilbud. *Momentum*, 15(3).
- Knage, F. S., & Kousholt, D. (2023). *Langvarigt bekymrende skolefravær: (Pædagogisk Indblik)*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kousholt, D. & Morin, A. (2023). *Samarbejde mellem PPR og Skole*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kromann, A. C. & Thomsen, K. T. (Red.) (2024). *Praksisnær PPR*. Frederikshavn: Dafolo.
- Køppe, S. (1983). *Psykologiens udvikling og formidling i Danmark i perioden 1850-1980*. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*.
- Lave, J. (2004). Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag. (s. 35-53).
- Lave, J. (Ed.). (2019). Situated Learning: Historical Process and Practice. In: *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice* (pp. 133–157). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108616416.008>
- Lave, J. & Packer, M. (2008). Towards a Social Ontology of Learning. In: K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholt, L. Tanggaard, P. Musaeus and G. Kraft (red.), *A Qualitative Stance. Essays in honor of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003[1991]). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindelauf, J. (2022). Translating reports: School psychologists, knowledge-making and pedagogy. *School Psychology International*, 43(4), 32–38. <https://doi.org/10.1177/01430343221098267>

- Lindelauf, J., Reupert, A., & Jacobs, K. (2018). Teachers' Use of Psycho-Educational Reports in Mainstream Classrooms. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(1), 1-17. doi:10.1017/jgc.2018.2
- MacIntyre, A. (1985). *After Virtue. A study in moral theory*. London: Duckworth (Second edition)
- MacIntyre, A. (1998[1966]). *A Short History of Ethics. A History of Moral Philosophy from Homeric Age to the Twenties Century*. London: Routledge (2. Edition)
- Mastoras, S. M., Climie, E. A., McCrimmon A.W. & Schwean, V. L. (2011). A C.L.E.A.R. Approach to Report Writing: A Framework for Improving the Efficacy of Psychoeducational Reports. *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 26, No. 2, pp. 127-147. doi:10.1177/0829573511409722
- McDermott, R. P. (1993). The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In: S. Chaiklin and J. Lave (Eds.), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mølgaard, T. & Jensen, T. L. (2022). *Åbent brev fra over 1.000 psykologer: Der skal ske noget nu, ellers er det for sent*. Politiken. Tilgået på adressen: <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art8926310/Der-skal-ske-noget-nu-ellers-er-det-for-sent>
- Nielsen, H. W. (2003). Den pædagogisk-psykologiske undersøgelse og vurdering. Nogle overvejelser. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Temanummer: Pædagogisk-psykologiske perspektiver.
- Nielsen, B. (2019). *PPR-Håndbogen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, K. (1999). Praksis, habitus, livsstil – et essay om Pierre Bourdieu, krop og kultur. I: J. T. Hansen og M. Hermansen (red.), *Sociologisk udfordring til psykologien*. Århus: Klim.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2018). *Pædagogisk psykologi: En grundbog* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Nissen, M. (2023). *Rearticulating Motives*. Theory and History in the Human and Social Sciences. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-43494-5>
- Nussbaum, M. C. (1999). Women and Equality: The Capabilities Approach. *International Labour Review*, Vol. 3, 138, pp. 227-245.
- Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, Vol. 9 (2-3), pp. 33-59.
- Nussbaum, M. C. (2021). *At skabe kapabiliteter – hen mod et retfærdigt samfund*. Mindspace
- Nørmark, D. & Jensen, A. F. (2018). *Pseudo-arbejde: Hvordan vi fik travlt med at lave ingenting*. København: Gyldendal.
- Rahill, S. A. (2018). Parent and teacher satisfaction with school-based psychological reports. *Psychology in the Schools*, 55(6), 693–706. <https://doi.org/10.1002/pits.22126>

- Røn Larsen, M. & Jørgensen, S. (2018). Retlige og institutionelle betingelser for det tværfaglige samarbejde i skolen. I: C. Højholt og D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Shapiro, E. S. (2000). School Psychology from an instructional perspective: Solving big, not little problems. *School Psychology Review*, 29(4), 560–572.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2000.12086043>
- Sheridan, S. M. & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29(4), 485–502.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2000.12086032>
- Sladeczek, I. E., Heath, N. L., Blidner, A., & Lanaro, L. M. (2003). Canadian Consultation in an International Context: A Review of the Literature. In M. Cole & M. Siegel, *Effective Consultation in School Psychology*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Smedler, A. -C. & Tideman, E. (2011). *At teste børn og unge. Om testmetoder i den psykologiske undersøgelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stæhr, H. & Hedegaard, M. (2020a). Barnets perspektiv på tværfaglige møder - observation som konsultativ samarbejdsform, *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 57, No. 2.
- Stæhr, H. & Hedegaard, M. (2020b). Psykologens konsultative arbejde med observationer i PPR – med fokus på opbygning af fælles succesmål, *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 57, No. 2.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge University Press.
- Sullivan, A. L., Worrell, F. C. & Jimerson, S. R. (2022). Reconceptualizing School Psychology for the 21st Century: The Future of School Psychology in the United States, *School Psychology Review*, 51:6, 647-660,  
DOI:10.1080/2372966X.2022.2139131
- Sundhedsstyrelsen. (2023). Faglig ramme for det kommunale behandlingstilbud til børn og unge i psykisk mistrivsel. <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2023/Behandlingstilbud-boern-unge-psykisk-mistrivsel/Faglig-ramme-boern-og-unge-psykisk-mistrivsel.ashx>
- Szulevicz, T. (2011). Der finder læring sted. *Nordiske Udkast*, (1-2), 17-30.
- Szulevicz, T. (2013). Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis?. *Psyke & Logos*, Nr. 34, s. 462-479.
- Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk psykologisk praksis: Mellem psykometri, konsultation og inklusion*. (1 udg.) Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T., & Arnfred, J. B. (2022). Struktur som pædagogisk-psykologisk standardanbefaling. *Specialpaedagogik*, (4), 2-16.
- Szulevicz, T., & Arnfred, J. B. (2023). A Structured Learning Environment: The Generic Nature of Recommendations in Psychoeducational Reports.



- International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2258371>
- Szulevicz, T. & Jensen, S. K. (2024). Praksisnære idealer: en udforskning af praksisbegrebet i en PPR-kontekst. I: A. C. Kromann og K. T. Thomsen (red.), *Praksisnær PPR*. Frederikshavn: Dafolo.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2022). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (third edition). London: Open University Press.
- Umaña, I, Khosraviyani, A, Castro-Villarreal, F. (2020) Teachers' preferences and perceptions of The psychological report: A systematic review. *Psychology in the Schools*, Vol. 57, pp. 502– 521. <https://doi.org/10.1002/pits.22332>
- Ydesen, C. (2011). *The rise of high-stakes educational testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ørskov, F. F., & Ydesen, C. (2018). Playing the game of IQ testing in England and Denmark in the 1930s–1960s – A socio-material perspective. *Oxford Review of Education*, 44(5), 599–615.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1491397>
- Vassing, C. (2011). Udviklende konsultation - Om at bringe barnets perspektiv ind i konsultation gennem brugen af deltagende observationer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 48(4), s. 337-347 [16 sider]
- VIVE (2022). ”Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning. Casestudier af mellemformer på to skoler”.
- Wacquant, L. (1998). Pierre Bourdieu. In R. Stones (Ed.), *Key sociological thinkers* (pp. 215-229). London: Macmillan Press.
- Walkerdine, V. (2009). Developmental psychology and the study of childhood. In: M. J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (2. Ed.). Open University Press.