
Nordiske Udkast

Tidsskrift for kritisk samfundsforskning – Årgang 53, nr. 1

“Så er man prisgivet”

- om forældres deltagelsesmuligheder i samarbejdet med
skole og PPR

Siri Fyhn Sørensen

Cand.psych. og psykolog i PPR 6-18 år, Furesø Kommune. Tidligere specialestuderende på Institut for Psykologi, Københavns Universitet og tidligere praktikant på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

Resume

Børn lever deres liv på tværs af kontekster som skole og hjem. Forældre og professionelle oplever barnet i forskellige kontekster, hvorfor deres forskelligartede perspektiver på barnet kan give indblik i de sociale betingelser for barnets deltagelse i f.eks. skolen. Når samarbejdet mellem skole og forældre omhandler børn i skolevanskeligheder, og typisk indbefatter pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR), ses en udgrænsning af forældreperspektiver på barnet. Dette på trods af, at det bl.a. fra PPR-praksis betones, at PPR har potentiale for at facilitere udforskning af forskellige perspektiver på barnet. I artiklen undersøges derfor forældres deltagelsesmuligheder i samarbejdet med skole og PPR om børn i skolevanskeligheder, og hvordan disse kan relateres til betingelser for samarbejdet. Artiklen bygger på et kandidatspeciale afleveret i januar 2024. Undersøgelsen tager teoretisk og metodologisk afsæt i kritisk psykologi og praksisforskning, og empirien består af deltagerobservationer og kvalitative interviews med forældre og PPR-psykologer. Analysen viser, at forældrene oplever at have ansvar for at koordinere og initiere støtte i samarbejdet, men at ansvaret er relateret til afmagt over samtidigt ikke at komme til orde i samarbejdet. Afmagten kan forstås ud fra særlige betingelser i samarbejdet, bl.a. anvendelsen af et indforstået “kommunesprog” og organiseringen af samarbejds møder, der vanskeliggør, at forældrene høres i samarbejdet. Jeg foreslår i den forbindelse begrebet “strategisk handleevne” for at forstå, hvordan nogle forældre håndterer betingelserne for samarbejdet for alligevel at komme til orde.

Nøgleord:

PPR, forældre, forældresamarbejde, skole, kritisk psykologi.

”Der er det lige, at PPR skal huske, hvem er det, der er eksperterne [...] Det er os, der kender vores barn forfra og bagfra. Og det kan godt være, at de opfører sig på én måde oppe i skolen. Men hvor er det, at nedbruddene kommer henne? De kommer derhjemme, hvor du er tryk [...]” (forældre om samarbejdet med PPR)

Børn lever deres liv i og på tværs af forskellige kontekster som skole og hjem, og den måde, de forskellige kontekster i barnets liv samvirker på, spiller en væsentlig rolle i barnets udviklingsbetingelser (Højholt, 2001; Højholt & Kousholt, 2018). Forældre og professionelle må dele og fordele opgaver ift. barnet, men indgår sammen i dét, man kan kalde et sammensat udviklingsarrangement (Andenæs, 2011; Højholt & Kousholt, 2018). Som det fremgår af citatet ovenfor, oplever forældre og professionelle barnet i forskellige kontekster. De kan derfor have modstridende syn på barnet, hvilket potentielt kan være konfliktfyldt. Forskning viser, at konflikter mellem de involverede voksne har betydning for barnets deltagelse og inklusion i klassen (Højholt & Kousholt, 2018, 2019b; Højholt & Røn Larsen, 2021; Kousholt, 2018b, 2018a). Samtidigt indebærer de forskelligartede og konfliktuelle perspektiver på barnet et indblik i de sociale betingelser for barnets deltagelse, da det tydeliggøres, hvordan barnet deltager forskelligt i forskellige kontekster (jf. Højholt, 2001; Højholt & Kousholt, 2019b). Viden om samarbejdet mellem skole og forældre og de samarbejdende parter muligheder for at komme til orde er derfor relevant for at forstå og udvikle børns deltagelse i skolens fællesskaber.

Forældresamarbejdet er ikke en politisk entydig størrelse. Aktuelt er der på den ene side politiske ambitioner om at inddrage forældrene som ressourcer i skolens virke ved bl.a. at styrke forældreinddragelsen i skolens drift (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). På den anden side er der politiske tiltag, der udpeger og sanktionerer forældrene ifm. deres børns skolegang. I 2019 blev det f.eks. vedtaget, at forældre trækkes i børne-unge-ydelse, hvis deres barn har for meget ulovligt skolefravær (Undervisningsministeriet, 2019). Jf. Birte Ravn (2011) trækker forældresamarbejdet i dag tråde til modsætningsfyldte historiske tendenser i synet på forældre som hhv. kompetente/inkompetente. Forældre indbydes som kompetente medskabere af skolen, men sanktioneres, hvis de ikke opdrager deres barn på måder, som det offentlige system finder kompetent (jf. Ravn, 2011).

I det konkrete samarbejde mellem forældre og skole peger flere forskere på, at forældrene ikke altid høres. Ravn (2011) pointerer, at forældreinddragelse i praksis ofte betyder, at forældrene må tilpasse sig lærernes perspektiver. Mulighederne for at komme til orde og få sine perspektiver anerkendt er ulige fordelt i

samarbejdspraksisserne (Højholt & Kousholt, 2019b). Når samarbejdet omhandler børn med vanskeligheder, forstærkes denne ulighed. En litteraturoversigt om forældresamarbejdet viser, at der sker en yderligere udgrænsning af forældreperspektivet, når samarbejdet omhandler børn med særlige behov, og flere professionelle som psykiatere og pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR) inddrages (Røn Larsen et al., 2014). Samarbejdsprocesserne tilrettelægges her typisk mellem de professionelle og på måder, hvor forældrene ikke kommer til orde med deres perspektiver på problemerne (Røn Larsen et al., 2014). I stedet oplever forældrene i samarbejdet med skole og PPR, at de eller deres barn entydigt forstås som problemet (f.eks. Højholt & Kousholt, 2019b; Kousholt, 2019). Konflikter om hvem, der skal høres, og hvordan problemet skal forstås, kan lede til gensidige opgivelser af at forstå hinandens perspektiver på barnet (Højholt & Kousholt, 2018, 2019b; Kousholt, 2018b). Herved risikerer man at overse de sociale betingelser for barnets deltagelse, da man ikke får blik for, hvordan barnet deltager forskelligt i forskellige kontekster (jf. Højholt, 2001; Højholt & Kousholt, 2019b).

Fra praksis (Gaarsmand, 2008; Lentz, 2006; Nielsen & Nielsen, 2016) peges på, at PPR har en central rolle ifm. facilitering af samarbejdet mellem skole og forældre. PPR har potentiale til at gå på tværs af forskellige kontekster (Røn Larsen & Højholt, 2019; Szulevicz & Tanggaard, 2017) og aktører (Morin, 2021; Røn Larsen & Højholt, 2019; Shahidulla, 2019) og bringe forskellige perspektiver i spil i samarbejdet. Også fra politisk hold betones PPR's rolle i forældresamarbejdet. I Undervisningsministeriets (2000) vejledning om PPR står, at kontakten til forældrene må indebære *"en fælles analyse af den eller de problemstillinger, der har udløst henvisning eller henvendelse til PPR"* (s.108). Der synes at være en uoverensstemmelse mellem ambitioner om og potentiale for PPR's facilitering af fælles udforskning, og så den udgrænsning af forældreperspektivet, der ses, når samarbejdet omhandler børn i vanskeligheder og typisk indbefatter PPR. Det har vakt min nysgerrighed på samarbejdet mellem forældre, skole og PPR, og hvorfor det tilsyneladende er svært for forældrene at blive hørt her.

I forskningen omkring forældresamarbejde generelt har der været tendens til at se på effekten af forældresamarbejdet på børnenes skolepræstationer (Kousholt, 2018b). Det kan være væsentlig viden, men har også begrænsninger: Ved at behandle forældrenes involvering som en variabel, reduceres både forældrenes subjektivitet (jf. Holzkamp, 2005) og begrundede første-personsperspektiver på samarbejdet (jf. Dreier, 2003a). I forlængelse heraf argumenterer Dorte Kousholt (2018) for, at der i forskningen om forældresamarbejde mangler viden om forældrenes grunde til at handle, som de gør; at engagere sig, involvere sig og holde sig tilbage. Man må i den

forbindelse være opmærksom på ulige muligheder for at deltage i samarbejdet, og hvordan betingelserne for samarbejdet organiseres (Højholt & Kousholt, 2019b; Kousholt, 2018b). Disse opmærksomheder spiller ind i min nysgerrighed på samarbejdet mellem skole, forældre og PPR og fordrer spørgsmål om, hvilke deltagelsesmuligheder forældre har i samarbejdet med skole og PPR om børn i skolevanskeligheder, og hvordan disse muligheder kan forstås i relation til betingelserne for samarbejdet.

Ovenstående spørgsmål undersøges vha. forskningsdesign og empiri, der er skabt under en forskningspraktik i foråret 2022. Empirien er skabt i samarbejde med en PPR-afdeling i en dansk kommune, der har inviteret mig til at undersøge kommunens forældreinddragelse på skoleområdet.

PPR

I Danmark er samtlige kommuner juridisk forpligtet til at råde over pædagogisk psykologisk rådgivning (Nielsen, 2019b) omkring børn fra 0-18 år (Lohmann-Davidsen, 2017). Selvom de danske PPR-afdelinger er forskelligartede, kan man identificere en række mere almene udviklinger i praksisfeltet. PPR er arvtager til den tidligere skolepsykologordning, der, da den blev etableret for ca. 100 år siden, havde et overvejende psykometrisk grundlag (Hamre, 2019). Ved udførelse af primært intelligestests bidrog den tidlige skolepsykologi med et videnskabeligt grundlag for at vurdere og differentiere eleverne (Hamre, 2019), og psykologen blev traditionelt anset som ekstern ekspert i samarbejdet med skolen (Borring & Kousholt, 2023).

I slutningen af det 20. århundrede sker en konsultativ vending i PPR's fokus. Den konsultative vending kan relateres til en problematisering fra bl.a. politisk hold af, at flere og flere børn på baggrund af psykologvurderinger blev indstillet til specialundervisningstilbud og udskilt af folkeskolen (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Det konsultative fokus blev særligt forstærket med inklusionslovgivningen i 2012, der fastsatte, at en større andel af elever med specialpædagogiske behov skulle inkluderes i folkeskolen (Nielsen, 2019b). Af loven fremgår det, at PPR mere aktivt skal være med til at løfte inklusionsopgaven ved at kvalificere almenundervisningen gennem konsultativ virksomhed (Nielsen, 2019b). Den konsultative tilgang indebærer et opgør med psykologens ekspertposition (Brandt & Larsen, 2005) og fokuset på problemer hos det enkelte barn (Strand, 2003). Ambitionen er i stedet et kontekstuel helhedssyn på skolevanskeligheder, hvor både PPR, skoleprofessionelle og forældre bidrager med viden og perspektiver for at udvikle nye forståelser og handlemuligheder ift. vanskelighederne (Borring, 2021).

De seneste årtier har der været efterspørgsel fra skolerne om mere pædagogisk og didaktisk rådgivning fra PPR (Dahl & Tanggaard, 2013). Det har givet anledning til en mere praksisnær vending i PPR, hvor samarbejdet rykkes ud i klasseværelset, og der er fokus på at udvikle viden og ekspertise om børns fællesskaber sammen med de skoleprofessionelle (Borring, 2021). Historisk set er der således tale om en udvikling fra en overvejende psykometrisk funderet PPR-praksis med fokus på test og vurdering til, i nyere tid, en inkorporering af mere konsultative og praksisnære tilgange til inklusionsproblematikker og skoleudvikling (Kousholt & Morin, 2023). Ovenstående udvikling skal dog ikke forstås som, at det konsultative fokus helt har erstattet vurderende psykometriske opgaver. PPR-psykologens opgaver er mangefacetterede og indebærer både vurderinger af enkeltbørn ifm. f.eks. kognitive tests og mere konsultative og praksisnære opgaver som f.eks. observationer af klassemiljøet og samarbejde med forældre og skole (jf. Lindeberg, Tegtmejer, et al., 2022).

Samarbejdet mellem PPR, lærere og forældre foregår ofte på samarbejds møder, hvor skolevanskelighederne diskuteres, og der f.eks. gøres status på indsatser omkring barnet (Nissen, 2009). Samarbejdet kan være konfliktfyldt, når der er forskelligartede og modstridende forventninger og interesser på spil (f.eks. Nissen, 2009; Kolnes & Midthassel, 2021; Kousholt, 2019). Konflikterne kan forhindre den gensidige forståelse parterne imellem, hvilket kan udfordre det konsultative ideal om at bringe forskellige perspektiver i spil i samarbejdet (Nissen, 2009). Dilemmaer og konflikter i samarbejdet analyseres snarest. Først berøres undersøgelsens teoretiske og metodiske grundlag.

Kritisk psykologiske grundforståelser

Undersøgelsen trækker på den kritiske psykologi (f.eks. Dreier, 1993, 2003a; Holzkamp, 1998, 2013a). I den kritisk psykologiske praksisforskning er der fokus på at begrunde de involveredes deltagelse i sociale og samfundsmæssige betingelser. Herved kan det kritisk psykologiske afsæt muliggøre en overskridelse af de ellers individualiserede problemforskydninger, der som førnævnt synes at præge forældresamarbejdet (jf. Holzkamp, 2013b; Højholt & Kousholt, 2020). Kritisk psykologi refererer her til den videnskabelige skole, der er udviklet i særligt Berlin og København fra 1970'erne og frem med afsæt i Klaus Holzkamps tanker (jf. Nissen, 2000). Den kritiske psykologi trækker på en dialektisk materialistisk antagelse om et gensidigt konstituerende forhold mellem subjekt og samfund (jf. Dreier, 1977). De objektive samfundsmæssige betingelser giver subjektet nogle særlige handlemuligheder. Samtidig er subjektet medskabende af betingelserne og kan være med til både at reproducere og transformere disse (Holzkamp, 1998, 2013a). Den

dialektiske relation mellem subjektet og de objektive betingelser konkretiseres i begrebet handleevne (Holzkamp, 2013a). Handleevne beskriver subjektets mulighed for, sammen med andre, at opnå rådighed over sine livsbetingelser (Holzkamp, 2013a). Begrebet handleevne uddybes under analysen. For nu vil jeg blot pege på, at de samfundsmæssige betingelser således ikke er determinerende. De er derimod medieret gennem menings- og begrundelsesrelationer (Holzkamp, 2013b). Subjektet og dets handlinger må forstås på baggrund af de objektive betingelsers betydning for subjektet, og hvilke subjektive grunde det giver subjektet til at handle, som det gør (Markard et al., 2004, s. 3). Derfor er subjektets første-personsperspektiv centralt (jf. Dreier, 2009). I analysen rettes derfor fokus mod bl.a. forældrenes begrundede første-personsperspektiver, og deres relation til betingelser for samarbejdet.

Situeret deltagelse i strukturen af sociale praksisser

Den dialektiske relation mellem subjekt og samfund beskrives af bl.a. Ole Dreier (2003a, 2009, 2011) gennem en forståelse af subjektet som deltager i strukturer af social praksis. Det har flere forskellige implikationer, hvoraf jeg kun berører udvalgte. Strukturer af social praksis indebærer, at den enkelte kontekst må forstås ud fra dens forbundethed til andre kontekster i de sociale praksisstrukturer: Hvordan konteksten herigennem institutionaliseres på særlige måder, struktureres omkring særlige formål og anliggender, og derfor også tilbyder ulige deltagelsesmuligheder til forskellige deltagere (Dreier, 2003b, s. 99). I tråd med førnævnte dialektik kan man via sin deltagelse være med til at udvide sin rådighed over og forandre den sociale praksis, hvis man erkender dele af interrelationerne i den sociale praksisstruktur (Dreier, 2003b, s. 99). I undersøgelsen af forældresamarbejdet fokuserer jeg derfor på relationerne mellem forskellige samarbejds kontekster, og hvordan det giver anledning til særlige og indimellem ulige deltagelsesformer. Samtidigt undersøger jeg, hvordan de involverede forsøger at udvide deres råderum i samarbejdspraksissen.

En anden implikation ved konceptualiseringen er en situering af subjektet (Dreier, 2009). Deltageren er "always already involved in social practice" (Dreier, 1999, s. 5), hvorfor vi må forstå hendes deltagelse i en kontekst ud fra hendes særlige lokation og sociale position her og hendes særlige perspektiver herpå (Dreier, 2003a). Udover at den enkeltes deltagelse er situeret i en særlig kontekst, er den også altid partiel forstået som, at man deltager i praksis sammen med andre. Min deltagelse er afhængig af andre deltagere, deres forventninger og bidrag til praksis (Dreier, 2003a). Min deltagelse får mening gennem, hvordan andre forholder sig til den. Herved udgør deltagerne konstituerende betingelser for hinandens deltagelse (Højholt & Kousholt, 2020). I undersøgelsen har det bl.a. derfor været en bestræbelse også at inddrage lærere og

PPR-psykologers perspektiver og undersøge, hvordan deres forståelse af forældrene har betydning for forældrenes deltagelsesmuligheder i samarbejdet.

Konfliktuelt samarbejde

Samarbejdet kan ud fra et socialt praksisperspektiv forstås som konfliktuelt, hvor grundlæggende modsætninger må håndteres og potentielt kan medføre konflikt (Axel, 2011). I samarbejdet er parterne engageret i en fælles sag, der indebærer historiske og samfundsmæssige modsætninger som f.eks. spørgsmål om prioriteringer i skolen og PPR-systemet (Højholt & Kousholt, 2020; Kousholt, 2018b). I forlængelse af førnævnte deltagelsesbegreb, er de forskellige parter positioneret forskelligt, har forskellige anliggender i og opgaver ift. de modsætningsfyldte sager, hvorfor særlige situationer har forskellig betydning for dem (Højholt & Kousholt, 2020). Således kan børns vanskeligheder have forskellig betydning for forskellige parter og give anledning til, til tider fastlåste, konflikter. Ved at analysere deltagernes forskellige perspektiver som forbundne i modsætningsfyldte sociale praksisser kan man få indblik i de samfundsmæssige betingelser for samarbejdet og udvikle nye måder at håndtere modsætningerne på (Højholt & Kousholt, 2020).

Omsorgskæde

For at udvide ovenstående samarbejdsforståelse inddrages begrebet omsorgskæder (Andenæs, 2011; Gullestad, 1979). Begrebet beskriver organiseringen af forskellige omsorgsgivere, f.eks. forældre og pædagoger, som led i en kæde, hvor forældrene er personligt ansvarlige for at sikre kvaliteten af både de enkelte led og den samlede kæde (Andenæs, 2011; Andenæs & Haavind, 2018). Ved at betone forældrenes særlige rolle og ansvar i samarbejdet, bidrager begrebet om omsorgskæder til en belysning af nuancer i ansvarsfordelingen i samarbejdet, som ikke i samme grad er eksplicit til stede i det konfliktuelle samarbejde. Omsorgskæden indebærer desuden et andet fokus på sammenhæng i samarbejdet. I det konfliktuelle samarbejde er parterne som førnævnt forbundet gennem og må organisere sig omkring den fælles sag, f.eks. barnets trivsel. I kædemetaforen er man ligeledes samlet omkring noget fælles, men kæden fordrer derudover intern sammenhæng mellem de enkelte led i kæden – ellers vil kæden selvsagt knække. Begrebet kan herved bidrage til samarbejdsforståelsen i undersøgelsen ved at skærpe blikket for relationerne internt mellem hhv. forældre, lærere og psykologer og opgaven med at skabe sammenhæng herimellem.

Begrebet omsorgskæde er oprindeligt udviklet til at beskrive samarbejdet på småbørnsområdet mellem omsorgsgivere som f.eks. forældre og babysitter/vuggestue, der har direkte kontakt til barnet (se Andenæs, 2011; Gullestad,

1979). Det er i den sammenhæng relevant at overveje, om omsorg er en adækvat betegnelse for det som forældre, skole og PPR samarbejder om, da PPR f.eks. ikke altid har meget direkte kontakt med barnet. Jf. Ditte Winther-Lindqvist (2021) kan man skelne mellem den reaktive omsorg, hvor det handler om at møde barnets umiddelbare behov nu og her, og den proaktive, der indebærer analyse, refleksion og intervention ift. både barnet og dets kontekst for at sikre barnets fremtidige deltagelsesmuligheder, kompetencer og færdigheder. Den proaktive omsorg resonerer med beskrivelser af PPR's opgave med, i samarbejde med lærere og forældre, at udvikle barnets muligheder for at indgå i skolefællesskaber (Kureer, 2021; Nielsen, 2019a). Det betyder ikke, at jeg vil karakterisere alt, der foretages i samarbejdet mellem PPR, skole og forældre som omsorg. Jeg vil dog argumentere for, at man ud fra Winther-Lindqvists (2021) proaktive omsorgsbegreb meningsfuldt kan se samarbejdet mellem PPR, skole og forældre som en omsorgskæde, hvor der samarbejdes om at udvikle barnets deltagelsesmuligheder i et skolefællesskab.

Praksisforskning

I tråd med det teoretiske afsæt, er undersøgelsen inspireret af en kritisk psykologisk praksisforskningstradition (Dreier, 1993; Holzkamp, 2013b). I praksisforskningen står viden og praksis i et dialektisk forhold: Videnskabelse er situeret i praksis, men kan samtidig bidrage til forandring og ideelt set udvidelse af handlemuligheder i praksis (Dreier, 1993; Holzkamp, 2013c). Ved at situere forskningen i praksis kan man forbinde forskellige praktikers perspektiver og handlegrunde til betingelserne for den konkrete praksis. Ved at gøre de forskellige handlegrunde og betingelser tilgængelige for refleksion, kan der skabes rum for, at praktikerne opdager nye handlemuligheder (Dreier, 2003a). I forlængelse af praksisforskningens dialektik mellem viden og praksis, forstås teori som omhandlende generelle forbindelser og forståelser i variationer i den sociale praksis (Højholt & Kousholt, 2014b, s. 1485). Praksisforskningens dialektik har bl.a. den betydning, at empirien og de analytiske pointer i artiklen må forstås som et resultat af et løbende samarbejde mellem mig og relevante praktiker og forældre. For at drage nytte af, at medforskerne altid-allerede udforsker de praksissammenhænge, de er en del af (Højholt & Kousholt, 2019a), har jeg været nysgerrig på hvilke problemer, situationer og kontekster, der er betydningsfulde for medforskerne (jf. Højholt & Kousholt, 2014a). Herved har jeg forsøgt at gøre undersøgelsen relevant for praksis (jf. Holzkamp, 2005). I udformningen af projektet tages f.eks. afsæt i et ønske fra kommunens PPR om at få undersøgt forældreinddragelse på skoleområdet, ligesom analyserne i indeværende artikel tager udgangspunkt i, at de involverede forældre betoned, at de oplevede at stå alene som "tovholdere" i samarbejdet med lærere og PPR. At inddrage og tage

afsæt i medforskernes perspektiver betyder dog ikke, at jeg overtager deres perspektiv. I kraft af vores forskellige positioner ift. forældresamarbejdet, deltager praktikere, forældre og jeg i projektet med forskellige perspektiver og interesser (jf. Højholt & Kousholt, 2019). Ved at gøre deltagernes forskellige perspektiver tilgængelige for hinanden og relatere dem til betingelserne for den sociale praksis, kan man som berørt ovenfor udvide forståelsen af og udvikle samarbejdet (jf. Dreier, 1993, 2003; Højholt & Kousholt, 2019). Derfor har jeg efter empiriindsamlingen udformet en forskningsrapport til PPR-afdelingen om, hvordan organiseringen af samarbejdet betinger forskellige deltagelsesmuligheder for PPR, lærere og forældre. Desuden har jeg holdt oplæg for PPR-afdelingen om forældres deltagelsesmuligheder i samarbejdet og samtidig fået yderligere indblik i de professionelles refleksioner herom. Herved forsøges, i tråd med praksisforskningens ideal om udvidelse af handlemuligheder, at lade forskningen virke ind i praksis.

Undersøgelsens analyser tager afsæt i empiri fra deltagerobservationer (se f.eks. Højholt & Kousholt, 2014a) og semi-strukturerede kvalitative interviews. Da praksisser som førnævnt inden for et kritisk psykologisk perspektiv forstås som forbundne, har jeg ifm. observationerne fulgt samarbejdet omkring børn i vanskeligheder på tværs af praksisser. Jeg har observeret samarbejds møder med bl.a. skole, forældre og PPR omkring to børn. Jeg er blevet inviteret med til disse møder af hhv. skole- og PPR-professionelle, der mente, at forældresamarbejdet var særligt vigtigt her, da der var forskel på skole og forældres perspektiver på barnet. Desuden var forældrene indstillet på at medvirke i undersøgelsen. Tidligere forskning viser, at visitationsprocesser i kommunen er vigtige betingelser for samarbejdet om børn i vanskeligheder (Røn Larsen, 2011). Derfor har jeg også deltaget i et visitations- og revisitationsmøde. Som tidligere nævnt udgør de forskellige deltagere konstituerende betingelser for hinanden i samarbejdet (Højholt & Kousholt, 2020). Derfor er lærere og PPR's deltagelsesmuligheder også relevante ift. undersøgelsen af forældres deltagelsesmuligheder i samarbejdet. Som nævnt i indledningen betones PPR's potentiale ifm. skolens forældresamarbejde. Derfor har jeg fulgt to PPR-psykologer over en hel arbejdsdag, samt til forskellige typer af møder med skoleprofessionelle og internt i PPR.

Deltagerobservationerne suppleres med kvalitative semistrukturerede interviews. Det kvalitative interview muliggør at få subjektets egen artikulation af grundene til at handle, som det gør (Kvale & Brinkmann, 2015b). Derfor synes interviewformen velegnet til at uddybe medforskernes første-personsperspektiver på observationssituationerne. Der er udført fem interviews i alt: Et interview med hver af de forældrepar, hvis barn jeg har fulgt samarbejdet omkring, samt med hver af de

psykologer, jeg har fulgt. Derudover har jeg foretaget et gruppeinterview med fire forældre, der alle har børn i skolevanskeligheder. Da gruppeinterviewets kollektive samspil kan bringe ekspressive og emotionelle perspektiver frem (Kvale & Brinkmann, 2015a), synes det relevant til at få indblik i et sårbart emne som, at ens barn står i skolevanskeligheder. De medvirkende forældre er karakteriseret ved overvejende at betegne sig selv som ressourcestærke, hvilket ikke er et aktivt valg fra min side, men et resultat af, at det var de forældre, der meldte sig til bl.a. gruppeinterviewet. I den forbindelse reproduceres en udbredt udfordring i psykologisk forskning, hvor deltagerne overvejende er af vestlig baggrund, veluddannede og økonomisk velstillede, da det ofte er mindre ressourcekrævende for forskere at etablere kontakt til denne gruppe (jf. Nielsen et al., 2017). Betydningen af forældrenes ressourcer for almengørelsen (se f.eks. Kousholt, 2018c) af analysen berøres kort i analysen. Da det som førnævnt kan være relevant at inddrage lærernes perspektiver på samarbejdet, har jeg ligeledes ønsket at interviewe lærere fra de samarbejds møder, jeg har observeret. Lærerne var dog for pressede af andre opgaver og aflyste vores interviewaftaler. Dele af det empiriske materiale har derfor præg af et mere eksternt blik på lærernes deltagelse i samarbejdet, hvor deres begrundede perspektiver på de konkrete samarbejder mangler. I artiklen sammenholdes lærernes handlinger derfor med eksisterende forskning for at nærme mig et begrundet lærerperspektiv.

Det empiriske materiale er analyseret med inspiration fra den kritisk psykologisk informerede betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse (BBB-analyse). BBB-analysen muliggør en udforskning af de dobbelte sammenhænge mellem på den ene side betingelser for praksis og deres betydning for subjektet og på den anden side subjektets grunde til at handle som det gør ift. disse betingelser og sine egne behov og interesser (jf. Kousholt, 2019; Markard et al., 2004). BBB-analysen er oprindeligt operationaliseret i praksisportrættet (Markard et al., 2004). Jeg arbejder dog ikke direkte med praksisportrættet, da det lægger op til, at medforskerne skriftligt analyserer deres praksis (Markard et al., 2004), hvilket vurderes som for tidskrævende for de i forvejen pressede forældre og professionelle. BBB-analysen fungerer i stedet som analytisk grundfigur, der kan operationaliseres i Charlotte Højholts (2011) spørgsmål: Hvad deltager subjekterne i (betingelser), og hvordan deltager de (betydninger og begrundelser)? (jf. Kousholt, 2018). Disse spørgsmål har været gennemgående fokus i den følgende analyse.

Når ansvar bliver til afmagt - tovholder i barnets omsorgskæde

Et tilbagevendende tema for forældrene er at skulle agere tovholder i samarbejdet med PPR og lærere. Som tovholdere oplever forældrene, at de har ansvaret for, at der *"sker noget"* i samarbejdet, men at de samtidig står afmægtige med det ansvar, da de som forældre oplever at mangle indblik, overblik og indflydelse i samarbejdet. Det har vakt min nysgerrighed på, hvad der bidrager til, at forældrene oplever at stå med dette ansvar, og deres muligheder for at håndtere det. Jeg vil indledende beskrive oplevelsen af tovholderansvar, og hvad der i samarbejdet synes at bidrage til forældrenes tovholderansvar. Derefter undersøges, hvordan betingelser i samarbejdet bidrager til, at tovholderansvaret forbindes med afmagt for forældrene og begrundet særlige deltagelsesmåder, som f.eks. at klage til kommunen og skolen eller købe privat støtte til deres barn.

De forældre, jeg har interviewet, fortæller, at de står alene med ansvaret for, at der sker noget i samarbejdet med PPR og lærere. Forældrene mangler en professionel, der har overblik over mulige indsatser og støtte. Et forældrepar uddyber, at de mangler én, der kan vise vejen:

Far: Hvad er der af muligheder, og hvilke gode... Hvad er det næste step, og hvad er det mest fornuftige at gøre? Der er ikke nogen, der konkluderer på alt det her.

Mor: Vi mangler en tovholder. Én, der kan vise vejen. Én, der kan sige: "Det er det her, hun fejler. Det er den her vej, I kan gå. Det er de her muligheder, I har. Og det er de her, altså... Det er det, vi kan hjælpe jer med." Det... Det er der ikke. Det er det, vi mangler.

Far: Det er i hvert fald ikke det, vi føler lige nu.

Mor: Nej. Det er os selv, der gør det. Og det kan man jo ikke selv være. Med alle de her ting."

Forældrene oplever altså, at det er deres ansvar at have overblik over, hvad barnets vanskeligheder handler om, og hvilke muligheder for støtte, der findes i samarbejdet om barnet. I forlængelse heraf beretter en mor på baggrund af sine oplevelser med skolen om, at "hvis du ikke kender dine rettigheder, hvis du ikke kender loven, hvis du ikke kan læse loven, så bliver du altså ikke hjulpet.". Flere af forældrene har f.eks. oplevet ikke at være blevet orienteret om deres børns krav på sygeundervisning, ifm.

at børnenes skolevanskeligheder er blevet så omfattende, at de ikke kan deltage i den normale undervisning. Det er tilfældigt, at de er faldet over de rigtige paragraffer. Jeg vil her indskyde, at forældrenes tovholderansvar ikke nødvendigvis skal forstås som, at der ikke er nogen af de professionelle, der er med til at iværksætte indsatser, barnet er berettiget til eller har behov for. Forældre fortæller bl.a., at klasselærerne har ”kæmpet” for dem og hjulpet med at lægge pres på systemet for at få støtte. Pointen er her, at forældrene som tovholdere oplever at være dem, der må have det overordnede ansvar for at danne overblik over og initiere mulige støtteindsatser.

Forældrenes tovholderansvar skal forstås i relation til, at tovholderansvaret i de samarbejder, jeg har fulgt, ikke har været formelt eller systematisk tildelt en professionel. For at begribe tovholderansvaret i samarbejdet kan det være meningsfuldt at inddrage førnævnte begreb omsorgskæde (Andenæs, 2011; Gullestad, 1979). Ved at betone forældrenes særlige rolle og ansvar i samarbejdet, bidrager begrebet om omsorgskæder til en belysning af nuancer i ansvarsfordelingen i samarbejdet. Det synes særligt relevant her, da forældrene netop oplever at stå alene med ansvaret for at initiere og danne overblik over mulighederne for støtte fra omsorgskædens led.

Begrebet om omsorgskæde kan som tidligere nævnt også skærpe blikket for relationerne internt mellem hhv. forældre, lærere og psykologer og tovholderansvaret i at skabe sammenhæng herimellem. De forskellige parter i et samarbejde har forskellige positioner og perspektiver i samarbejdet (Højholt & Kousholt, 2020). De professionelles syn på barnet, og hvilke indsatser og interventioner, der anses for relevante, kan forstås som knyttet til deres opgaver i samarbejdet og deres placering og adgang til viden om barnet (Morin, 2021). Samarbejdet mellem skole og PPR går på tværs af institutionelle og faglige skel mellem skole og forvaltning. Tidligere forskning i samarbejdet mellem bl.a. PPR og skole peger på, at der i det tværfaglige samarbejde kan opstå dilemmaer ift. at koordinere og få retning på indsatsen, når der er mange forskellige fagligheder og perspektiver på spil (Morin, 2016). Der er derfor en væsentlig opgave i at udforske og koordinere de forskellige perspektiver i det tværfaglige samarbejde omkring børn i vanskeligheder (Morin, 2016, 2021).

Opgaven med at udforske og koordinere de forskellige perspektiver i samarbejdet synes ligeledes at fylde i forældrenes oplevelse af tovholderansvaret. At et forældrepar, som anført i starten af denne analyse, savner ”Én, der kan vise vejen”, kan således forstås på baggrund af, at der ikke er en professionel til at samle op på de forskellige perspektiver og mulige støtteindsatser i samarbejdet. Udover arbejdet med at skabe sammenhæng mellem perspektiver og overblik i omsorgskæden, ligger der

for forældrene også et praktisk arbejde i at bringe de forskellige institutionelt opdelte parter fysisk sammen. Forældre fortæller, at de selv har måttet indkalde bl.a. lærere og PPR-psykolog til samarbejds møder, fordi forældrene oplever, at der ikke sker noget i samarbejdet, hvis de ikke selv tager initiativ. I forlængelse heraf får et forældrepar bl.a. at vide af PPR-psykologen, at PPR jo ”skal være med indover” i samarbejdet om deres barn, men det er uklart for forældrene, hvornår og hvordan, de så skal inddrage psykologen. I tråd hermed har jeg observeret et samarbejds møde, hvor en socialrådgiver først blev inviteret en time inden mødestart, da PPR-psykologen tilfældigt fandt ud af, at der ikke var nogen socialrådgiver i samarbejdet, selvom familien havde behov for støtte herfra. PPR-psykologen synes her at kompensere for den manglende professionelle tovholderfunktion, hvilket kan understøtte pointen fra tidligere om, at forældrenes tovholderansvar ikke nødvendigvis skal forstås som manglende indsats fra de professionelle. Den manglende systematisering og formalisering af tovholderfunktionen synes dog at bidrage til, at forældrene oplever at stå med det overordnede ansvar for at sikre overblik og sammenhæng mellem de institutionelt opdelte professionelle og deres forskelligartede bidrag i omsorgskæden.

Når man er ”prisgivet” dem på den anden side af bordet

Som indikeret ovenfor er tovholderansvaret ikke en nem opgave for forældrene. Flere forældre giver bl.a. udtryk for, at de i samarbejdet har svært ved at få overblik over mulighederne for støtte, samt indblik i hvilken støtte barnets udfordringer kalder på. Derfor rettes blikket nu mod, hvordan forældrenes manglende overblik og indblik kan forstås i relation til betingelser for samarbejdet om børn i skolevanskeligheder, og hvilken betydning det har for forældrenes muligheder for at forvalte tovholderansvaret.

Forældrenes manglende overblik over støtte i samarbejdet synes bl.a. relateret til et uigennemskueligt og indforstået sprog i omsorgskæden. I samarbejdet tages det for givet, at alle de involverede kender til termer og tiltag, der anvendes inden for kommunen, som f.eks. navne på skolens specialpædagogiske tiltag, eller hvad en børnefaglig undersøgelse indebærer og kan give adgang til af støtte. Til et møde med bl.a. lærere og PPR-psykolog, må et forældrepar bryde ind i dialoger mellem de professionelle og bede dem forklare, hvad de forskellige forslag til støtte indebærer. Som betingelse for samarbejdet stiller det indforståede ”kommunesprog” forældrene i en svær position. Faren oplever bl.a. at have svært ved at følge med i samtalen mellem bl.a. lærere og PPR-psykolog til samarbejds mødet og er derfor glad for, at moren gennem sit arbejde kender til det kommunale system:

”Også fordi der blev snakket om de her ord, jeg dårligt nok forstod. Altså nogle af dem. De dér forkortelser. Jeg kan ikke engang nævne dem. [...] Og så bliver det sagt i en sammenhæng med noget, og så forstår jeg jo ikke budskabet langt hen ad vejen. Og det er jo det, jeg siger. Jeg er glad for, at min kone var med. Fordi hun kunne jo tale med i snakken, fordi hun forstår jo den der dialog. Men folk, der ikke har en partner, der sidder alene. Eller hvor én af dem kommer fra den branche. Så er man prisgivet. Så må man jo bare tro på... Det er nemt at blive kørt midt over.”

Det indforståede ”kommunesprog” gør opgave- og ansvarsfordelingen mellem de professionelle i samarbejdet svært gennemskuelig for forældrene. Det er svært som forælder at få overblik over, hvilke muligheder for støtte, der er i omsorgskæden, samt hvor man som forælder skal henvende sig, hvis man ønsker en særlig form for støtte. Man er som forælder således ”prisgivet” de professionelle i samarbejdet og kan kun tro på, at de bringer relevante støtteforslag til bordet. Det bliver derfor også svært som forældre at kunne tale med, byde ind og tage (evt. kritisk) stilling til foreslåede indsatser i omsorgskæden, når man ikke har tilstrækkelig indsigt i hvilke støttetiltag, der diskuteres, og hvor man evt. kan søge alternativer.

Samtidigt med at ”kommunesproget” er svært gennemskueligt for forældrene, har de også svært ved at gennemskue, hvad barnets vanskeligheder egentligt hænger sammen med i skolen. Det bliver f.eks. tydeligt, da et forældrepar taler om deres perspektiver på de vanskeligheder, deres barn står i. Deres barns lærere oplever, at han er i mistrivsel, og PPR-psykologen har en hypotese om, at han har autisme. Forældrene har umiddelbart svært ved at genkende deres søn i en autismediagnose. De undrer sig over, at skolen oplever, at barnet mistrives, men at han ikke overfor dem har givet udtryk for, at han ikke trives i skolen. Forældrene forsøger at finde forklaringer på deres og skolens forskellige perspektiver på drengen:

”Mor: Jamen altså, jeg ved ikke, om det har noget med den autisme-ting at gøre. Fordi hvis han har autisme, så har han jo et andet blik på tingene og på verden omkring sig. Det kan jo godt være. Men, eller også... Jeg har også tænkt på, om det er skolen, der siger... Men det er jo også underligt, fordi vi får det at vide gennem mange, at det er sådan, han er derovre. Men, så derfor så...

Far: Ja, altså, der har været nogle vilkår. Der er nogle vilkår derovre, som gør, at han er så... Fordi vi har jo set ham som en smilende og glad og

sådan én... Interagerende med andre mennesker på en god måde, uden at være dominerende.”

Forældrene er usikre og afsøgende omkring, hvad vanskelighederne egentligt består i og hænger sammen med: Er det den autisme, som forældrene ellers har svært ved at genkende deres barn i? Eller er det nogle uspecificerede vilkår i skolen, der bidrager til vanskelighederne? At have ufuldstændig viden om ens barns skoleliv er en almen udfordring for forældre (Kousholt, 2019). De fleste børn i Danmark lever deres hverdagsliv på tværs af kontekster som skole og hjem (Højholt & Kousholt, 2018), og da forældrene ikke er med ovre i skolen, kan dele af børnenes liv forekomme uigennemsigtigt for forældrene (Kousholt, 2019). Kousholt (2019) peger på, at når man følger processer omkring børn i vanskeligheder, er der en tendens til, at forældrenes tvivl og usikkerhed ”vendes indad” forstået som, at forældrene tvivler på deres egne vurderinger af deres barn og på, hvordan de skal agere i samarbejdet omkring deres barn. Det ses også ifm. ovennævnte forældrepar. Udover at de i citatet tvivler på deres vurderinger af de vanskeligheder, deres barn står i, er de også usikre på, hvilken hjælp de skal efterspørge fra de professionelle i omsorgskæden. Som forældrene udtrykker i et interview, så handler det også om: ”[...] hvad er den rigtige hjælp? For pokker, giv os da en retning!”. Som betingelse for forældrenes samarbejde med lærere og PPR gør uigennemsigtigheeden i skolens hverdag, at forældrene må handle på usikker viden som tovholdere. De er usikre på, hvad vanskelighederne i skolen egentlig handler om og kalder på af hjælp. Derudover mangler forældrene, som tidligere påpeget, indblik i, hvilke muligheder for hjælp der er, og som de er berettiget til i kommunen, hvilket det indforståede ”kommunesprog” i samarbejdet medvirker til. På den ene side er forældrene altså, som en far udtrykker det ovenfor, ”prisgivet” de professionelle. På den anden side står forældrene som tidligere nævnt med et tovholderansvar, hvor de oplever, at der kun bliver igangsat støtte i samarbejdet, hvis de selv presser på.

Konfliktuelle perspektiver og ulige muligheder for at komme til orde

Det er dog ikke udelukkende en uigennemsigtighed i skolen og i samarbejdet, der gør det vanskeligt for forældrene at løfte tovholderansvaret og initiere støtte. Forældrene synes ligeledes at have svært ved at komme til orde og initiere støtte i samarbejdet, hvis deres perspektiver på barnet er i konflikt med de professionelle. I de samarbejder jeg har fulgt, har der været uenighed og til tider konflikt omkring, hvordan skolevanskelighederne skulle forstås og håndteres. Skal skolevanskelighederne forstås som indre diagnosticerbare tilstande hos barnet? Eller handler det om

relationer og positioner i klassefællesskabet? Og hvad er det rigtige skoletilbud for et barn - almenskolen eller et specialtilbud? Som beskrevet ifm. redegørelsen for det konfliktuelle samarbejde, indebærer samarbejdet om børn i vanskeligheder håndtering af historiske og samfundsmæssige modsætninger (Højholt & Kousholt, 2020; Kousholt, 2018b). Herudfra er det relevant at se på uenigheder mellem forældre og skole i lyset af historiske og samfundsmæssige diskussioner om inklusion, og hvad skolen kan og skal rumme. Som tidligere nævnt indførtes i 2012 den såkaldte inklusionslov om, at alle børn så vidt muligt skal være en del af den almene folkeskole (Nielsen, 2019b). Spørgsmålet om inklusion har forskellig betydning for de forskellige parter i samarbejdet, da de er positioneret forskelligt og har forskellige anliggender og opgaver ifm. inklusionen af børn i vanskeligheder (jf. Dreier, 2003a; Højholt & Kousholt, 2020). For et af de forældrepar, jeg har fulgt, er spørgsmålet om inklusion knyttet til dilemmaer omkring, hvor langt man skal gå i inklusionens navn. Skolen presser på for, at forældrene skal indvillige i et forslag fra psykiatrien om at medicinere deres barn for ADHD. Håbet fra skolens side er, at medicinen kan muliggøre, at barnet kan blive i sin almenklasse. Forældrene er dog bekymrede for bivirkninger ved medicinen, samt at deres barns trivsel ødelægges i forsøget på at inkludere hende i en klasse, hvor hun hverken fagligt eller socialt kan følge med sine klassekammerater. På den anden side er det også smerteligt for forældrene, hvis deres barn må forlade sine venner i almenklassen ved et skift til et specialtilbud.

Fra lærernes perspektiv er der også dilemmaer forbundet med spørgsmålet om inklusion. Det er gjort klart over for lærere og forældre, at det ikke kan forventes, at barnet får visiteret et specialtilbud inden for den nærmeste fremtid. Det kan dog være svært for lærerne at italesætte udfordringerne ifm. inklusion i klassen. Helene Ratner (2012) peger på, at det ifm. inklusionsbestræbelserne forstås som lærernes ansvar at skabe et fællesskab, der kan rumme alle elever. Lærerne må reflektere over, hvordan deres handlinger gør det hhv. muligt eller vanskeligt for eleven at blive inkluderet (Ratner, 2012). Når inklusion gøres til et spørgsmål om lærernes selvrefleksion, er der ikke et legitimt sprog for grænserne for inklusion (Ratner, 2012). Lærerne står således over for flg. dilemmaer: På den ene side giver en lærer på et møde udtryk for, at hun deler forældrenes bekymring for deres barn. På den anden side er der ikke et sprog for at italesætte, hvad de nødvendige vilkår for inklusion er, og hvornår inklusion ikke er mulig. Lærerne må forvalte de vilkår, som bl.a. er udstykket gennem visitationens støttetildeling og gøre det bedste for barnet inden for rammerne. Qua deres forskellige opgaver og ansvar ifm. barnets vanskeligheder, står forældre og lærere således i forskellige og potentielt konfliktfyldte dilemmaer ifm. inklusionsspørgsmålet: Hvilke tiltag er man villig til som forælder at tage, for at barnet kan passe ind i folkeskolens

rammer? Og hvilke vilkår har man som lærer for at imødekomme barnet inden for folkeskolens rammer? Disse historisk og samfundsmæssigt betingede dilemmaer må forældre og professionelle håndtere i det konkrete samarbejde om børn i skolevanskeligheder.

De involverede professionelle og forældre synes dog ikke at have lige muligheder for at komme til orde med deres perspektiver i det konfliktuelle samarbejde. Den kritisk psykologiske forståelse af samarbejdet som en social praksis indebærer som førnævnt, at den enkeltes deltagelse er afhængig af de andre deltageres forventninger og bidrag til praksis (Dreier, 2003a). Derfor rettes blikket nu mod, hvordan organiseringen af de samarbejdende parter bidrager til ulige deltagelsesmuligheder i samarbejdet. I den kommune jeg har undersøgt, ledes samarbejds møder mellem forældre, skole og PPR, ofte af en afdelingsleder fra skolen. Da førnævnte forældre til et samarbejds møde giver udtryk for bekymring for, om skolen kan løfte inklusionsopgaven ift. deres datter, flyttes fokus i samtalen i stedet over på medicin ved, at afdelingslederen spørger til forældrenes tanker herom:

“Mor: Jeg sidder bare og er bekymret for, om skolen kan løfte det?”

Afdelingsleder: Har du gjort dig tanker om medicinering. Det er jo bl.a. det, som psykiateren har anbefalet.

Mor: Nej, det er ikke anbefalet, men vi har snakket om det.

Afdelingsleder: Nej [kigger ned i sine papirer], men det er blevet drøftet med jer.

Mor: Ja, vi vil gerne prøve at starte op med det, men psykiateren har ikke færdiggjort papirerne, så vi kan ikke komme videre endnu [...]” [forfatters observationsnoter fra samarbejds møde]

Som mødeleder bidrager afdelingslederen her til fokusforskydninger (Matthiesen, 2016) i samtalen, hvor fokus flyttes fra forældrenes ønske om specialtilbud. I stedet spørges ind til medicinering, og fokus rykkes således til, at barnet vha. medicin muligvis kan inkluderes i almenklassen. Det skal her betones, at afdelingslederen også har været under pres ift. inklusionen af barnet. Til et forudgående visitationsmøde, har afdelingslederen kæmpet for at få bevilliget ekstra støttetimer til barnet i skolen, men det er også af visitationsudvalget gjort klart, at de ekstra timer umiddelbart skal afprøves, inden et andet skoletilbud kan komme på tale. Samarbejdet mellem

visitationsudvalg og skole får således betydning i samarbejdet mellem forældre og skole og spiller ind i konflikter om inklusion her.

Ifm. ovenstående analyse af interrelationer mellem skole, visitation og forældre er det relevant at genoverveje omsorgskæden som metafor for samarbejdet om børn i skolevanskeligheder. Kædens enstrengede form indfanger ikke de mulige interrelationer på tværs af kædens led, og hvordan f.eks. samarbejdet mellem visitationsudvalg og skole virker ind på samarbejdet mellem andre led, f.eks. forældre og skole. I en fremtidig anvendelse af begrebet foreslås en videreudvikling, hvor kædemetaforen f.eks. udskiftes med en metafor med flere interne forbindelser som et "net" således, at begrebet mere adækvat kan beskrive interrelationerne på tværs af de ofte mange forskellige samarbejdende parter omkring børn i skolevanskeligheder. Desuden synes et "omsorgsnet" også bedre at indfange de "huller" i samarbejdet, som forældrene oplever at falde igennem, når de som nævnt under beskrivelsen af tovholderansvaret bl.a. oplever, at de ikke informeres om retten til sygeundervisning eller selv må tage initiativ til samarbejds møder. "Omsorgsnettet" synes ydermere bedre at indfange det konfliktuelle i samarbejdet, da et net også kan være "sammenfiltret".

Vender vi tilbage til det ovenfor beskrevne samarbejde og konflikterne om inklusion, synes de konfliktuelle perspektiver her at få den betydning, at samarbejdet til tider bliver en strid om, hvem der definerer, hvad skolevanskelighederne består i, og hvordan man bedst håndterer dem; skal der f.eks. medicin eller et andet skoletilbud til? Organiseringen af samarbejdet med visitationsudvalgets økonomiske rammesætning og afdelingslederen som mødeleder spiller ind i de konfliktuelle interesser i samarbejdet og synes at fordele muligheden for at få sine perspektiver hørt ulige ud i samarbejdet. For det første kan den manglende udforskning af de forskellige perspektiver være problematisk, da man ikke får blik for den fælles sag og parternes forskellige betingelser for at engagere sig heri (jf. Højholt & Kousholt, 2020). Man risikerer derved at overse de samfundsmæssige betingelser for samarbejdet, hvilket ellers kan bidrage med nye måder at håndtere modsætningerne på (jf. Højholt & Kousholt, 2020). Samtidig kan de ulige muligheder for at blive hørt bidrage til frustration og afmagt. De ulige muligheder for at komme til orde spiller sammen med tovholderansvaret og den førnævnte uigennemsigthed i det kommunale system og i skolen og stiller forældrene i en paradoksal situation: De oplever som tovholdere at have det overordnede ansvar for at initiere støtte i samarbejdet til deres barn, men har ulige muligheder for overblik og indflydelse i samarbejdet. Tovholderansvaret er således forbundet med en afmagt over hverken at have den viden eller indflydelse, der skal til, for at løfte ansvaret og sikre kvaliteten af samarbejdet.

“[...] det er jo den måde, hvor jeg har kunnet få gang i det på” – klagen som strategisk selvforvaltning

En del forældre giver udtryk for, at de håndterer afmagten som tovholder ved at sætte sig ind i det kommunale system og deres rettigheder for at kunne initiere støtte i samarbejdet. Forældre fortæller om, at de har læst lovtekster for at få indblik i barnets rettigheder, at de rykker skole og kommune for udredninger og tiltag og klager over f.eks. sagsbehandlingen. En forælder har bl.a. klaget over ikke at have været informeret om retten til sygeundervisning, ventetiden på en børnefaglig undersøgelse, samt mere uformelle klager omkring bl.a. fejl i skolens referater af samarbejds møder. Forælderen begrundes bl.a. sine klager med at:

”[...] det er jo den måde, hvor jeg har kunnet få gang i det på, det er ved at klage. Det er jo svært at klage over nogle afgørelser, men du kan komme igennem med, at der mangler journalisering, børnefaglige undersøgelser eller opfølgning på dem, og så får de et slag i hovedet, og så går det meget bedre i et halvt års tid.”

At klage bliver således en mulighed for forældrene for at forvalte tovholderansvaret og initiere støtte inden for de kommunale rammer. Forældrenes afmagt som tovholdere kan således begrunde, at forældrene klager; klagen kan reducere oplevelsen af afmagt ved at forskyde ansvarsfordelingen i samarbejdet og holde de professionelle ansvarlige for at initiere og gennemføre støttetiltag.

Inden for den kritiske psykologi kan subjektets deltagelse som tidligere nævnt både reproducere og forandre betingelserne i den sociale praksis. I den forbindelse beskriver begrebet handleevne subjektets mulighed for at udvide sin rådighed over livsbetingelserne (Holzkamp, 2013a). Holzkamp (2005, 2013a) skelner mellem restriktiv og almengjort handleevne. Jeg vil her argumentere for, at forælderklagen ikke kan rummes fyldestgørende inden for dette begrebspar. Den restriktive handleevne betegner, at subjektet handler under betingelser uden at have blik for betingelsernes samfundsmæssige sammenhæng. Her handler subjektet primært ud fra egne særinteresser (Holzkamp, 2005, 2013a). Den almengjorte handleevne betegner derimod, når subjektet handler med blik for betingelsernes samfundsmæssighed. Der handles her ud fra mere almene interesser i at udvide rådigheden over livsbetingelserne (Holzkamp, 2005, 2013a). Klagen kan ikke forstås som udelukkende almengjort, da formålet med klagen ikke er mere almene interesser som f.eks. en grundlæggende ændring af måden at organisere og fordele ansvar i samarbejdet omkring børn i vanskeligheder. Klagen synes derimod direkte rettet mod at initiere støtte i samarbejdet omkring enkeltbarnet. Omvendt kan klagen som handling heller

ikke udelukkende forstås som restriktiv, da den bl.a. indebærer en erkendelse af betingelserne for samarbejdet: Forældrene har som tidligere nævnt undersøgt de juridiske rettigheder og anvender muligheden for at klage over mangler i f.eks. sagsbehandlingen til at rykke på samarbejdet. Som forælderen siger i citatet ovenfor: "[...] det er jo den måde, hvor jeg har kunnet få gang i det på". Jeg vil derfor argumentere for, at forældrene ved at klage hverken handler under eller udvider rådigheden over betingelserne. De handler med betingelserne i dét, jeg vil kalde strategisk handleevne. I det strategiske trækkes inspiration fra begrebet strategisk selvforvaltning, der bl.a. er karakteriseret ved en handling, der reflektivt og selvbevidst anvender alle mulige ressourcer til at sikre sin livsbane (Mørch et al., 2018; Pultz & Mørch, 2015). I tråd med den kritiske psykologis begrebsapparat, har jeg i begrebsudviklingen valgt at udskifte "selvforvaltning" med "handleevne". Strategisk selvforvaltning er udviklet ifm. unges forvaltning af eget liv i mødet med krav om selvansvar (Mørch et al., 2018), hvorimod handleevne bidrager med en mere almen betegnelse for subjektets rådighed over livsbetingelserne (Holzkamp, 2005). Herved kan "handleevne" i højere grad indfange, at det for forældrene ikke blot handler om at forvalte betingelserne i eget, men også barnets liv.

Man kan overveje, om det er meningsfuldt at forstå almengjort/restraktiv som et kontinuum på én dimension, hvor det strategiske tilføjer en ekstra dimension. Dimensionen almengjort/restraktiv vil i tråd med Holzkamp (2013a) betegne, i hvilken grad subjektet ud fra almene interesser udvider sin rådighed over betingelserne eller handler under betingelser ud fra særinteresser. Jeg vil derudover foreslå, at dimensionen med begrebet "strategisk" modstilles et begreb om "umiddelbart" på et kontinuum, hvor handleevnen således forstås ud fra en varierende grad af refleksivitet og selvbevidsthed. Formålet med en sådan konceptualisering er en øget skelnen mellem handleevnens rettethed (almen eller særinteresser) og måden, der handles på (strategisk eller umiddelbart). Videreudviklingen af handleevne-begrebet er yderst tentativ og fordrer yderligere afprøvning og diskussion af bl.a. konsistens med kritisk psykologisk teori, samt empirisk udsigelseskraft. Det kan være genstand for fremtidig diskussion. For nu vil jeg begrænse mig til at fremhæve, at strategisk handleevne kan hjælpe med at begrebsliggøre måden, hvorpå forældrene, vha. f.eks. forælderklagen, synes at handle reflektivt og strategisk med betingelserne i samarbejdet og derigennem få øget indflydelse på det specifikke samarbejde omkring barnets liv.

PIF – en PisseIrriterende Forælder

Forældrenes klager ser ud til at være genstand for konflikt i, i hvert fald, nogle af forældrenes relationer til lærere og PPR. Som tidligere nævnt er der i den kritiske

psykologi en forståelse af praksisdeltagerne som gensidigt konstituerende betingelser for hinanden. Mine deltagelsesmuligheder afhænger bl.a. af, hvordan de andre deltagere forstår og forholder sig til min deltagelse (Højholt & Kousholt, 2020). Jeg vil derfor se på, hvordan klager fra forældre forstås og modtages i samarbejdet med lærere og PPR-psykologer, og hvilken betydning det har for forældrene. En forælder fortæller i et interview, at hun ifm. med at have presset på for undersøgelser og indsatser i samarbejdet oplever at blive opfattet som dét ”man kalder en PIF – pisseirriterende forældre: ”[...] Jeg føler, at jeg har siddet og de har tænkt: Hold kæft, hvor hun bare brokker sig, mand”. Forælderen oplever altså, at dét pres, hun har lagt på de professionelle, medvirker til en negativ opfattelse af hende i samarbejdet. Når jeg har talt med PPR-psykologer og lærere, har de til dels udvist forståelse for forældrenes afmagt og frustration. Samtidigt kan klagerne være frustrerende for de professionelle, da de oplever, at forældrene mangler indsigt i de professionelles ofte pressede hverdag. Selvom forældrene har krav på en række ting, bl.a. en pædagogisk psykologisk vurdering (PPV) af barnets støttebehov, så kan kravene ikke altid imødekommes med det samme fra PPR’s side i en hverdag, hvor der hele tiden lander hastesager på psykologernes bord. For lærerne kan forældrenes klager opleves som en underkendelse af de indsatser, der udføres i klasserummet. En lærer oplever f.eks. en forælders klage som udtryk for, at forælderen ikke lægger mærke til de hensyn, der allerede tages til barnet, men blot er krævende. Forældrenes pres på og klager over skolen og PPR kan således være forbundet med konflikt i samarbejdet og spille ind i, hvordan forældrene opfattes af de professionelle.

Forskning i forældresamarbejdet viser, at forældre kan opleve, at deres egen relation til de professionelle omkring barnet, som f.eks. lærere, betyder noget for de professionelles vurdering af barnet, og hvordan samarbejdet fungerer (Kousholt, 2019; Krab, 2023). Forældre må håndtere og regulere følelser i samarbejdet som vrede, skyld og skam og tilpasse deres deltagelse, så de genkendes som ”gode” og samarbejdsvillige forældre af de professionelle (jf. Krab, 2023). En frygt for konsekvenserne for samarbejdsrelationerne kan således afholde forældre fra at agere ”pisseirriterende” og presse på som tovholdere. Flere forældre i indeværende undersøgelse udtrykker, at de simpelthen er for pressede til, at de magter at tage ”de der kampe” med kommunen og skolen. De har opgivet at få igangsat støtte til deres barn igennem kommunen, og har i stedet valgt at købe sig til privat hjælp. De kæmper i forvejen med at få deres privatliv til at hænge sammen. Forældrene skal håndtere hensynet til et barn i mistrivsel, der selvfølgelig kræver ekstra opmærksomhed, samtidigt med at de blandt meget andet har et arbejde, der skal passes og andre børn, der også skal være overskud til. Flere af forældrene har derfor ikke overskud til som

tovholdere at afsøge mulighederne for kommunal støtte og ”tage kampen”. I stedet håndterer forældrene afmagten knyttet til tovholderansvaret ved at søge private alternativer som f.eks. privatpsykolog eller psykiater.

Ovenstående analyse fordrer opmærksomhed på, at ikke alle forældre har lige deltagelsesmuligheder i samarbejdet. Det er ressourcekrævende at sætte sig ind i sine rettigheder, klage over det kommunale system, rykke for samarbejds møder, samt at danne sig overblik over og tilkøbe private alternativer. Således synes bl.a. uddannelsesmæssige eller erhvervsmæssige kompetencer, samt økonomiske ressourcer at kunne spille ind i forældrenes deltagelsesmuligheder. Forældres ressourcer har dog ikke blot betydning for, hvilke handlemuligheder de har i samarbejdet, men ligeledes for, hvordan de skoleprofessionelle opfatter forældrenes handlinger og tager imod deres perspektiver i samarbejdet. Jimmy Krab (2023) peger i sin ph.d. på, at forældres forsøg på at blive hørt i deres perspektiver på skolevanskelighederne indebærer forhandlinger, hvor forældre må trække på (erhvervs)erfaringer og afkodninger af, hvordan man som forælder i de konkrete samarbejdsrelationer kan præsentere sine perspektiver på måder, der opfattes som ”passende” indblanding af de professionelle. Forældre har således varierende grad af kendskab til og mulighed for at orientere sig efter de værdier, der vægtes i samarbejdet med skolen og få sine perspektiver anerkendt her (Krab, 2023). Pga. artiklens omfang vil jeg ikke gå dybere ind i en diskussion heraf, men blot betone, at en socioøkonomisk sensitivitet derfor kan være relevant ifm. en almengørelse af analysens pointer, da ikke alle forældre har lige muligheder for at deltage eller blive hørt i samarbejdet om skolevanskeligheder.

Afrunding: Opgaver for PPR i udforskningen af forældreperspektiver

I indeværende afsnit sammenfattes overordnede dilemmaer i forældrenes deltagelsesmuligheder i samarbejdet. Som tidligere nævnt peges der fra praksis på PPR’s potentiale i at facilitere skolens samarbejde med forældrene. Derfor diskuteres analysernes implikationer for PPR’s samarbejde med forældre og skole.

Som påpeget i artiklens indledning har tidligere forskning vist, at der er en tendens til, at forældrenes perspektiver udgrænses, og at forældrene eller barnet udpeges som problematiske i samarbejdet om børn i skolevanskeligheder. På baggrund af analysen kan forældrenes ulige deltagelsesmuligheder i samarbejdet forstås i relation til særlige betingelser for samarbejdet mellem forældre, lærere og PPR. Anvendelsen af et indforstået ”kommunesprog” gør det svært for forældre at byde ind i samarbejdet med mulige støtteinitiativer. I analysen sås ligeledes, hvordan organiseringen af

samarbejdet med en skoleafdelingsleder, som leder af samarbejds møder og visitationsudvalgets økonomiske rammer for støttetildeling, kan spille sammen og ind i konflikter om inklusion i samarbejdet. Det kan give anledning til strid omkring skolevanskelighederne, hvor forældrene kan have ulige muligheder for at komme til orde. Selvom forældrene oplever et tovholderansvar i samarbejdet ifm. initiering og koordinering af indsatser omkring barnet, synes ansvaret forbundet med afmagt over mulighed for indflydelse på samarbejdet. Det kan således være meningsfuldt at forstå forældrenes deltagelsesmuligheder i samarbejdet på baggrund af en sammenvævning af ansvar og afmagt.

Sammenvævningen af ansvar og afmagt kan begrunde, at forældre i et interview giver udtryk for, at de savner professionelle, der kan "(...) lytte og så tage i hånden", altså både inddrage forældrenes perspektiver, men også tage noget af ansvaret af familiens skuldre ved at udstikke en kurs for samarbejdet om barnets vanskeligheder. Det har implikationer for PPR's opgaver i samarbejdet med lærere og forældre: Hvordan kan man facilitere åben udforskning og invitere forældrene til at bidrage med deres perspektiver, men samtidig også vise vejen for samarbejdet? På nogle måder afspejles dette dilemma i PPR-psykologens førnævnte positioner som hhv. faciliterende konsulent, der udforsker og faciliterer processer, og den mere autoritative ekspertposition. Jf. Jette Lentz et al. (2010) kan det være en udfordring at håndtere disse modsætningsfyldte positioner, da ekspertpositionen kan medføre, at forældrene ikke inddrages nok i samarbejdet. Heri ligger der også et spørgsmål omkring, hvornår det er meningsfuldt at positionere sig som hhv. konsulent og ekspert. Som beskrevet i analysen af tovholderansvaret er opgave- og ansvarsfordelingen mellem de professionelle uigennemskuelig for forældrene, hvorfor de heller ikke har overblik over støttemulighederne i samarbejdet. Det kan kalde på, at PPR agerer ekspert i samarbejdet ved at tydeliggøre ansvarsfordelingen i samarbejdet, den kommunale sagsgang, barnets rettigheder, samt bidrage med koordinering af de involverede aktører etc. En tydeliggørelse af rammerne for samarbejdet kan muligvis reducere dele af forældrenes tovholderansvar, samt give dem bedre forudsætninger for at orientere sig og byde ind i samarbejdet ift. bl.a. relevante støttemuligheder.

Udover en ekspert i samarbejdet, er der indikationer på, at forældrene også efterspørger en ekspert i skolevanskelighederne. Forældre har i undersøgelsen efterspurgt én, der kan fortælle, hvad skolevanskelighederne handler om. Omvendt peger analyserne dog som førnævnt på, at forældrene kan være præget af frustrationer over ikke at blive hørt ift. skolevanskelighedernes karakter. Det implicerer en sammensat og modsætningsfyldt opgave for PPR i både at agere ekspert og faciliterende konsulent på skolevanskelighederne. Opgaven kompliceres yderligere

af, at skolevanskeligheder ofte har en høj kompleksitet, hvorfor der ikke er en entydig forklaring eller løsning herpå (jf. Strøier, 2018). Jf. Vibe Strøier (2018) må skolevanskeligheder derfor håndteres ved netop at inddrage mange forskellige perspektiver for at få et sammensat billede af vanskelighedernes karakter. Usikkerheden forbundet med vanskelighedernes kompleksitet kan tænkes at skabe utryghed hos forældrene og bidrage til, at de, som forældrene i undersøgelsen som førnævnt gør, efterspørger en højere grad af ekspertrådgivning om skolevanskelighederne. I tråd med en kritisk psykologisk betoning af den konkrete kontekst (Dreier, 2003a), vil jeg ikke fremføre en entydig standardiseret ”løsning” på PPR’s rolle i samarbejdet. Jeg vil i stedet pege på, at der for PPR er en opgave i håndtere modsætningerne ift. det konsultative/eksperthorienterede således, at der skabes et trygt ståsted for forældrene, samtidig med at man tillader at samarbejdet foregår på usikker grund, når skolevanskelighedernes kompleksitet må udforskes.

Som påpeget i analysen er der en række betingelser for samarbejdet mellem forældre, PPR og lærere, der kan besværliggøre udforskning af de involveredes perspektiver og betingelser. Der er dermed ikke kun en opgave for PPR i at udforske de andres perspektiver og betingelser, men ligeledes i at arbejde med egne betingelser for udforskning (jf. Røn Larsen & Højholt, 2019).

I artiklen fokuseres overvejende på betingelser relateret til de konkrete samarbejder og kommunens forvaltning, f.eks. ift. mødeledelse og ”kommunesprog”. Analyserne giver dog også anledning til at stille spørgsmål til mere strukturelle betingelser for samarbejdet, og hvordan de har betydning for de professionelles mulighed for at sikre forældrenes deltagelsesmuligheder og rettigheder. Forældrene i artiklen oplever som førnævnt ikke at blive informeret om barnets ret til sygeundervisning, og at de selv må tage initiativ til samarbejds møder. Samtidig står de professionelle også med frustrationer ift. at kunne imødekomme forældrene i samarbejdet om børn i skolevanskeligheder. Lærere kan som førnævnt føle sig pressede over at skulle håndtere inklusionsopgaven inden for folkeskolens rammer. En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2023) viser, at skolernes pædagogiske personale oplever at mangle tid, samt specialpædagogisk viden for at løfte inklusionsopgaven. Fra PPR-psykologens perspektiv peges som førnævnt på et arbejdspress med bl.a. konstante hastesager, der kan gøre det svært at imødekomme forældrekrav om f.eks. PPV’er af støttebehov, der ellers juridisk set er én af PPR’s ”skal-opgaver” (jf. f.eks. EVA, 2023). EVA (2023) peger på, at ni ud af ti PPR-ledere i årene 2020-2023 har oplevet en større efterspørgsel på individuelle udredninger. Samtidigt fordrer det juridiske grundlag for specialundervisning, at visitationen af specialundervisning eller specialpædagogisk bistand skal være legitimeret i det individuelle barns særlige behov

(se f.eks. Røn Larsen, 2011), hvilket vurderes på baggrund af bl.a. PPV'en udarbejdet af PPR (EVA, 2023). I samarbejdet mellem skole og PPR ses tegn på en negativ selvforstærkende dynamik, hvor større efterspørgsel på individorienterede opgaver reducerer tiden til det forebyggende arbejde i bl.a. klassefællesskaber, hvilket igen synes at øge behovet for individorienterede indsatser (EVA, 2023). Det juridiske grundlag for tildeling af specialundervisning og specialpædagogisk bistand kan således tænkes at være med til at bidrage til denne selvforstærkende dynamik. Specifikt ift. forældresamarbejdet, peger internationale studier på, at PPR-psykologer kan have svært ved at få tid til forældresamarbejdet i deres arbejde (Pelco et al., 2000), og at individuelle udredningsopgaver kan fjerne fokus fra samarbejdet med forældrene (Vega, 2017). Stigningen i individorienterede opgaver som udredning og vurdering af enkelte børn kan således tænkes at vanskeliggøre, både at PPR kan følge med forældre og skolers efterspørgsel på bl.a. PPV'er, men samtidigt også har mulighed for at udfylde f.eks. mere koordinerende tovholderfunktioner i samarbejdet. Der rejser sig derfor et spørgsmål om, hvordan man, som to sider af samme sag, sikrer både forældres deltagelsesmuligheder og rettigheder, samt understøtter PPR, lærere og andre professionelle arbejdsbetingelser og handlemuligheder.

Thomas Szulevicz (2019) peger på, at det kan være meningsfuldt for PPR at forholde sig til de normative forudsætninger for PPR-praksissen. Kritisk refleksion over forudsætningerne for PPR kan foregå på flere niveauer, fra enkeltsag til overordnet strategisk niveau. Ud fra ovenstående diskussion kan det være relevant også at forholde sig til de mere strukturelle betingelser for PPR's (sam)arbejdsformer og arbejdspress for at sikre forældrenes inddragelse, indflydelse og rettigheder i samarbejdet.

Tak til...

På trods af at artiklen er skrevet i "jeg-form", er undersøgelsen et resultat af uvurderlige samarbejder med vejledere og medforskere. Tak til Dorte Kousholt for at lægge selve fundamentet for projektet ved at åbne de teoretiske og empiriske landskaber op for mig, og altid trygt guide mig igennem praksisforskningen og dens dilemmaer. Tak til Torben Bechmann Jensen for inspirerende bidrag til begrebsudviklingen i projektet og for kyndigt at tænke både med og imod ifm. udformningen af projektets analyser. Og sidst, men ikke mindst, tak til PPR-praktikere, skoleprofessionelle og forældre for generøst at give mig indblik i et samarbejde, hvor I har meget på spil.

Referencer

- Andenæs, A. (2011). Chains of care. *Nordic Psychology*, 63(2), 49–67.
<https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000032>
- Andenæs, A., & Haavind, H. (2018). Sharing Early Care: Learning from Practitioners. I M. Fleer & B. Van Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (s. 1483–1502). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_77
- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56–78.
<https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000045>
- Borring, C. G. (2021). Bevægelser mod praksisnære samarbejdsformer—Historiske og aktuelle individualiseringsproblematikker. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2), 71–83.
- Borring, C. G., & Kousholt, D. (2023). School Psychology Practice as Conflictual Collaboration. I C. Pracana & M. Wang (Red.), *Psychological Applications and Trends 2023*. (s. 201–206). inSciencePress.
- Brandt, P., & Larsen, T. R. (2005). Et udviklingsarbejde med effekt i den offentlige sektor. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 42(1), 14–44.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed—Justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/erhverv/pdf19/190220-aftale-om-styrket-praksisfaglighed-i-folkeskolen.pdf>
- Dahl, K., & Tanggaard, L. (2013). Det konsultative—Tilbage til rødderne. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2(3), 58–67.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2023). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk psykologiske rådgivning (PPR)*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://eva.dk/Media/638477396741592700/Unders%C3%B8gelse%20kommunernes%20p%C3%A6dagogi sk%20psykologiske%20r%C3%A5dgivning%20PPR.pdf](https://eva.dk/Media/638477396741592700/Unders%C3%B8gelse%20kommunernes%20p%C3%A6dagogisk%20psykologiske%20r%C3%A5dgivning%20PPR.pdf)
- Dreier, O. (1977). The problem of individuality from a dialectic materialistic point of view. *Nordisk Psykologi*, 29(2), 147–163.
<https://doi.org/10.1080/00291463.1977.10637162>
- Dreier, O. (1993). Kapitel 9. Efteruddannelse som en enhed mellem forskning og praksis. I *Psykosocial behandling. En teori om et praksisområde* (s. 265–308). Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier, O. (2003a). Personal Locations and Perspectives—Psychological Aspects of Social Practice. I *Subjectivity and social practice* (s. 9–38). Center for Health, Humanity, and Culture, Department of Philosophy, University of Aarhus.

- Dreier, O. (2003b). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. I *Subjectivity and social practice* (s. 95–140). Center for Health, Humanity, and Culture, Department of Philosophy, University of Aarhus.
- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193–212. <https://doi.org/10.1177/0959354309103539>
- Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63(2), 4–23.
- Gullestad, M. (1979). Passepiken. Om store barns omsorg for og tilsyn med mindre barn i en by i dag [The childminder. Older children taking care of younger children in a city today]. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 20, 523–545.
- Gaarsmand, S. (2008). PPRs rolle—Erfaringer fra Forældrerådgivningen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 45(4), 287–300.
- Hamre, B. (2019). Psykiatri og professionssamarbejde – betydningen for differentiering i skolesystemet i Danmark i 1930-1950. *Educare*, 1, 43–68. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.1.3>
- Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfunnsforskning*, 26(2), 3–31.
- Holzkamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 33(2), 5–33.
- Holzkamp, K. (2013a). Basic Concepts of Critical Psychology. I E. Schraube & U. Osterkamp (Red.), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (s. 19–27). Palgrave Macmillan.
- Holzkamp, K. (2013b). Missing the Point: Variable Psychology's Blindness to the Problem's Inherent Coherences. I E. Schraube & U. Osterkamp (Red.), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (s. 60–74). Palgrave Macmillan.
- Holzkamp, K. (2013c). What could a psychology from the standpoint of the subject be? I E. Schraube & U. Osterkamp (Red.), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (s. 46–59). Palgrave Macmillan.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling—Deltagere i social praksis*. (kap. 12) Nordisk Forlag.
- Højholt, C. (2011). Børn i vanskeligheder—En introduktion. I C. Højholt (Red.), *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs* (1. udgave, s. 13–30). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2014a). Participant Observations of Children's Communities—Exploring Subjective Aspects of Social Practice. *Qualitative Research in Psychology*, 11(3), 316–334. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.908989>
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2014b). Practice Research. I T. Teo (Red.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (s. 1485–1488). Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7>

- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018). Children Participating and Developing Agency in and Across Various Social Practices. I M. Fleer & B. Van Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (s. 1581–1597). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_82
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2019a). Developing knowledge through participation and collaboration: Research as mutual learning processes. *Annual Review of Critical Psychology (Online)*, 16(special issue), 575–604.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2019b). Parental collaboration in relation to children's school lives – advanced regulation or an opportunity for solidarity? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1048–1063. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635284>
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2020). Contradictions and conflicts: Researching school as conflictual social practice. *Theory & Psychology*, 30(1), 36–55. <https://doi.org/10.1177/0959354319884129>
- Højholt, C., & Røn Larsen, M. (2021). Fællesskaber og situeret ulighed—Om børns betingelser for indflydelse og udvikling af livsførelse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2), 22–38.
- Kolnes, J., & Midthassel, U. V. (2021). Capturing students' needs through collaboration - exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 386–400. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885175>
- Kousholt, D. (2018a). Forældreperspektiver på skolevanskeligheder—Om udsathed knyttet til konflikter om skolen. *Unge Pædagoger*, 79(4), 26–33.
- Kousholt, D. (2018b). Forældres samarbejde om børns fællesskaber i skolen—Forbundethed og forskelle. I C. Højholt & D. Kousholt (Red.), *Konflikter om børns skoleliv* (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2018c). Praksisteoretisk analyse—Børnefamiliers hverdagsliv som eksempel. I L. Böttcher, D. Kousholt, & D. A. Winther-Lindqvist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser: Med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Kousholt, D. (2018c). Praksisteoretisk analyse—Børnefamiliers hverdagsliv som eksempel. I L. Böttcher, D. Kousholt, & D. A. Winther-Lindqvist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser: Med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Kousholt, D. (2019). Skolevanskeligheder set fra forældres perspektiver – om organisering af forældresamarbejde som opgave for PPR? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2), 69–84.
- Kousholt, D., & Morin, A. (2023). *Samarbejde mellem PPR og skole*. DPU, Aarhus Universitet : Aarhus Universitetsforlag.
- Krab, J. (2021). *Det følsomme og slidssomme skole-hjem-(sam)arbejde: En institutionel etnografi om forældres arbejde, når børn har det svært i skolen*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

- https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/191127469/20211203_ph.d-afhandling_-_Jimmy_Krab_Final_e-version_.pdf
- Lentz, J. (2006). Fælles indsats. PPR er centralt placeret i udviklingen af ny praksis til gavn for børn med særlige behov. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 43(4), 349–357.
- Lentz, J., Bundgaard, C., & Rasmussen, O. V. (2010). Uddannelse af PPR i konsultative praksisformer i Københavns Kommune. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47(5), 396–408.
- Lindeberg, N. H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreassen, A. G., Ibsen, J. T., Rangvid, B. S., Bjørnholt, B., Ruge, M., & Ellermann, K. G. (2022). *Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. (s. 125–149). VIVE.
- Lohmann-Davidsen, E. (2017). *Psykologen og klienten—Retligt set*. Hans Reitzels Forlag.
- Markard, M., Holzkamp, K., & Dreier, O. (2004). Praksisportræt: En guide til analyse af psykologpraksis. *Nordiske Udkast*, 32(2), 5–22.
- Matthiesen, N. C. L. (2016). Understanding silence: an investigation of the processes of silencing in parent–teacher conferences with Somali diaspora parents in Danish public schools, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(3), 320–337. DOI: 10.1080/09518398.2015.1023236.
- Morin, A. (2016). Et positioneret samarbejde: På tværs af skole, PPR og psykiatri. I B. Hamre & V. Larsen (Red.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (s. 107–124). Frydenlund Academic.
- Morin, A. (2021). PPR-faglig ekspertise i tidlige tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejder og interventioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2), 108–119.
- Mørch, S., Pultz, S., & Stroeback, P. (2018). Strategic self-management: The new youth challenge. *Journal of Youth Studies*, 21(4), 422–438. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1385747>
- Nielsen, B. (2019a). Hvilken virkelighed skal PPR fungere i? I *PPR-håndbogen* (2. udg., s. 55–72). Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, B. (2019b). Indledning. I *PPR-håndbogen* (2. udg., s. 11–18). Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, H. W., & Nielsen, B. (2016). PPR og skolens samarbejde med forældrene. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 53(3), 95–105.
- Nissen, D. (2009). Samarbejds mødet som konsultativ praksisform. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46(6), 364–382.
- Nissen, M. (2000). Practice research: Critical psychology in and through practices. *Annual Review of Critical Psychology (Online)*, 10(2), 145–179.
- Pelco, L. E., Jacobson, L., Ries, R., R., & Melka, S. (2000). Perspectives and Practices in Family-School Partnerships: A National Survey of School Psychologists. *School Psychology Review*, 29(2), 235–250.

- Pultz, S., & Mørch, S. (2015). Unemployed by choice: Young creative people and the balancing of responsibilities through strategic self-management. *Journal of Youth Studies*, 18(10), 1382–1401.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992318>
- Ratner, H. (2012). Inclusion as Exclusion: When Reflexivity Standardizes. I *Promises of reflexivity. Managing and Researching Inclusive Schools* (s. 197–226). Copenhagen Business School. CBS.
- Ravn, B. (2011). Skole-hjem-samarbejdets historie. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2011(1), 27–35.
- Røn Larsen, M. (2011). Visitationsprocesser—Som betingelser for at arbejde med børn i vanskeligheder. I C. Højholt (Red.), *Børn i vanskeligheder* (s. 177–205). Hans Reitzels Forlag.
- Røn Larsen, M., Akselvoll, M. Ø., Jartoft, V., Knudsen, H., Kousholt, D., & Klønborg Raith, J. (2014). *Forældresamarbejde og inklusion: Afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Undervisningsministeriet.
<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Ressourcercenter/140815%20Rapport%20om%20foraeldresamarbejde%20og%20inklusion%20med%20bilag.pdf>
- 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.
- Shahidulla, J.D. (2019). Behavioral Health Care Coordination Across Child-Serving Systems: A Burgeoning Role for School Psychologists. *School Community Journal*, 29 (1), 279–296.
- Strand, H. (2003). Konsultativt arbejde. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 40(6), 733–753.
- Strøier, V. (2018). PPR-psykologen som konsulent. ”Hosting Wicked Problems”: At være vært for vilde problemer. I *Fremtidens krav til psykologer i PPR* (s. 13–18). Dansk Psykologforening og Kommunernes Landsforening.
- Szulevicz, T. (2019). PPR og de normative forudsætninger. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(05/06), 114–125.
- Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2015). Tilgange og metoder i pædagogisk-psykologisk praksis. I *Pædagogisk-psykologisk praksis—Mellem psykometri, konsultation og inklusion* (1. udgave, s. 37–70). Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2017). *Educational psychology practice: A new theoretical framework*. (1 udg.) Springer. Cultural Psychology of Education Bind 4 <https://doi.org/10.1007/978-3-319-44266-2>
- Undervisningsministeriet (2000). *Vejledning om PPR - pædagogisk-psykologisk-rådgivning*. Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/folkeskolen/2000-vejledning-og-ppr-paedagogisk-psykologisk-raadgivning.pdf>
- Undervisningsministeriet (2019). *Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om social service og lov om*

en børne- og ungeydelse. (Obligatoriske sprogprøver i udsatte boligområder og styrket forældreansvar gennem mulighed for standsning af børnecheck m.v.), L60B.

https://www.ft.dk/ripdf/samling/20181/lovforslag/l60b/20181_l60b_som_vedtaget.pdf

Vega, D. (2017). SCHOOL PSYCHOLOGISTS' FAMILY-SCHOOL PARTNERING EXPERIENCES WITH LATINOS. *Psychology in the Schools*, 54(2), 169–182. <https://doi.org/10.1002/pits.21988>

Winther-Lindqvist, D. A. (2021). Caring well for children in ECEC from a wholeness approach – The role of moral imagination. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100452. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100452>