
Nordiske Udkast

Tidsskrift for kritisk samfundsforskning – Årgang 53, nr. 1

“Tvær” faglighed i PPR

Betydninger af hvordan faglighed både er tværfagligheds fundament og modsætning

Emil Emde Jensen

Forskningskonsulent, Roskilde Universitet

Louise Rüdiger Nielsen

Pædagog, Vordingborg Kommune

Boline Emma Vassing Jørgensen

Familiekonsulent, FamilieFokus

Aura Melchior

Klubassistent, UiU

Signe Thaysen Kjærulf Nielsen

Familiebehandler, Vallensbæk Kommune

Resume

En undersøgelse, som Børne- og Undervisningsministeriet har fået lavet, betoner, hvordan PPR lider af overbelastning og ressourcemangel, og beskriver tværfagligt samarbejde som en løsning. Tværfagligt samarbejde forstået som et simpelt positivt bidrag til problemløsning er udbredt, og pba. vores specialeafhandling udarbejdet i foråret 2024 skitserer vi, hvordan faglighed udgør fundamentet for tværfagligt samarbejde og på samme tid befinder sig i et modsatrettet forhold hertil. Inspireret af praksisforskning (Højholt 2005) og kritisk psykologisk forståelse af konflikt (Axel, 2011; Dreier, 1979; Højholt & Røn-Larsen, 2016), undersøges tværfaglig samarbejdspraksis empirisk gennem interviews og observationer af fagpersoner i to “tværfaglige møder” i og med PPR, med fokus på samarbejdets vidensdeling, konfliktualitet og produktivitet. Flere tematikker identificeres som komplicerende for tværfagligt samarbejde. Strukturelle betingelser be- og afgrænser fagpersonernes vidensdeling. Fagpersonerne tildeles ansvars- og faggrænser utydeligt, og de tildeler hinanden problemforståelser og ulige positioner at handle ud fra/i strid med. Det kan hæmme vidensdeling og produktivitet. Det konkluderes, at for at se sagers kompleksitet gennem vidensdeling i tværfagligt samarbejde, må eventuelle konflikter i samarbejdet tages eksplicit op. Således bliver samarbejdet produktivt. Artiklen afsluttes med insisteren på at anskue tværfagligt samarbejde som komplekst og konfliktuelt og en diskussion om, hvordan tværfagligt samarbejde åbner op for konflikt omkring faglighed.

Nøgleord:

Tværfaglighed, vidensdeling, konflikt, produktivitet, PPR, samarbejde, faglighed.

Indledning - Er tværfaglighed løsningen?

Antallet af børn og unge, som er i mistrivsel, har skolevægring og/eller får psykiatriske diagnoser er steget i de senere år, og dette har ændret vilkårene omkring pædagogisk psykologisk rådgivnings (PPR) virke (EVA, 2023). En undersøgelse af kommunernes PPR'er fra Danmarks Evalueringsinstitut, bestilt af Børne- og Undervisningsministeriet, betoner, hvordan ressourcemangel og lange ventetider i PPR indskrænker PPR's mulighed for at arbejde forebyggende, og at de i større grad må arbejde på bagkant af problematikkerne. Børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye udtalte ifm. undersøgelsen: *"Alt for mange børn får brug for hjælp fra pædagogisk-psykologisk rådgivning. Det kan vi ikke være bekendt. Der er brug for at fokusere mere på forebyggende indsatser"* (BUVM, 2023). Undersøgelsen illustrerer en negativ selvforstærkende dynamik: PPR's lovmæssige forpligtelse til at udarbejde pædagogisk psykologiske vurderinger (PPV) har medført en stigning i ressourcer brugt på individ-orienterede og kompenserende opgaver. Ressourcerne flyttes dermed væk fra fællesskabsorienterede og forebyggende arbejde, hvorved skoleklassernes udfordringer øges med tiden, hvilket leder til yderligere øget efterspørgsel af tiltag omkring individuelle elever (herunder bl.a. endnu flere PPV'er). Undersøgelsen kommer dog med flere bud på forbedringer. Den beskriver, at bidrag via helhedsorienteret tilgang til elever med brug for specialpædagogisk bistand kun er opnåeligt ved tværfagligt og ikke blot flerfagligt samarbejde. Desuden skrives ift. arbejdet med PPV'er, at deres indhold kvalificeres yderligere, hvis de er tværfaglige (EVA, 2023). Om end undersøgelsen ikke entydigt beskriver tværfagligt samarbejde som vej ud af den negative selvforstærkende dynamik, implicerer den, at tværfaglighed må være et betydeligt bidrag til løsningen på PPR's belastning. Motivationen bag denne artikel er at udfordre tænkning, hvor tværfaglighed kun tænkes at fremme løsningen af komplekse problemer, og demonstrere, hvordan tværfaglighed er et problem i sig selv.

I næste afsnit giver vi et overblik over tværfagligt samarbejde i PPR, efterfulgt af vores praksisforskningsperspektiv på emnet og den kritisk psykologiske teoretiske ramme, vi undersøger det ud fra. Undersøgelsesinteressen i artiklen er om, og givetvis hvordan, faglighed står som modsætning til tværfagligt samarbejde, hvad dette betyder for PPR, dets fagpersoner og samarbejdspartnere, og hvad dette betyder for samarbejdets produktivitet. Empirien blev udarbejdet ifm. vores speciale, og den udfoldes herefter. Empirien analyseres under fire tematikker; først hvordan strukturelle betingelser rammesætter handlemuligheder og krav til vidensdeling, næst hvordan fagpersonerne håndterer ansvarsfordeling, samt hvordan ansvarsfordeling har betydning for deres samarbejde. Dernæst undersøges betydninger af, hvordan fagpersoner forstår konkrete sager på forskellige måder og hvordan de tildeler hinanden måder at forstå

sagerne på. Slutteligt undersøges hvordan fagpersonerne forstår deres egen og andres værdi, samt hvad fagpersonernes forståelse af tværfagligt samarbejde betyder i relation hertil.

Tværfaglighed i PPR

Tværfaglighed anskuet som et gode er ikke nyt. Skolepsykologien har siden 70'erne haft opmærksomhed på tværfaglighed, som modsvar på en tendens til at problemer omkring børn individualiseredes (Szulevicz, 2013). PPR blev i 1971 underlagt regler om at skulle være organiseret, så dets bemanding kunne bidrage til tværfaglig problemhåndtering i folkeskolen. I slut 80'erne tillod folkeskole- og specialundervisningslovgivningen, at kommunerne selv afgjorde deres PPR's organisering og bemanding. Herefter bestod flere af kommuners PPR kun af to til tre fagligheder, og forudsætningerne for tværfaglig problemhåndtering i folkeskolen forværredes kraftigt i disse kommuner. De bemandingsmæssige forudsætninger for et tværfagligt PPR sås omvendt igen styrket ved kommunesammenlægningerne i 2007 (Nielsen, 2019). Aftalepartierne blev i Finansloven fra 2022 enige om, at PPR burde være en del af de kommende forhandlinger om en 10-års plan for psykiatrien (Goth, 2022). Heri blev det besluttet, at børn og unge i psykisk mistrivsel med symptomer på psykisk lidelse skulle sikres mulighed for udredning og lette behandlingstilbud via etableringen af et lettilgængeligt tilbud i alle kommuner, mhp. understøttelse af tværfagligt og tværsektorielt samarbejde og “smidigere” vidensdeling (Sundhedsministeriet, 2022). Lettilgængeligheden beskrevet heri tilsvarende resultater fra en undersøgelse, Dansk Psykolog Forening (DP) udførte i 2021. Undersøgelsen omfattede ca. 1000 PPR-psykologer og fokuserede på, hvordan deres arbejdsvilkår havde betydning for børn, unge og familier. Undersøgelsen ansporede DP til at opfordre alle kommuner til at etablere “Én Indgang” som ét samlet sted, hvor forældre, lærere, pædagoger, sundhedsplejersker osv. kunne henvende sig, hvis et barn udviste tegn på psykisk mistrivsel (Goth, 2022). Tværfagligt samarbejde anses som forudsætning for at kunne arbejde på højeste kvalitetsniveau med børn i vanskeligheder. I tråd hermed rummer PPR ofte både pædagoger, talepædagoger, psykologer, konsulenter, fysioterapeuter og ergoterapeuter m.fl. (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Inklusionslovgivningen fra 2012 har siden betydet, at etableringen af inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen har været et centralt tema, hvilket bl.a. har formet vilkårene for PPR's funktion (Szulevicz, 2013)(EVA, 2023). I 2013 opstillede Kommunernes Landsforening syv pejlemærker i en vejledning ifm. inklusionslovgivningen, som peger på, at PPR-medarbejderne i højere grad skal være til stede i den pædagogiske praksis i folkeskoler og dagtilbud samt, at de herved kan arbejde hen imod et fælles grundlag for inklusionsarbejdet på tværs af

faggrupper (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Tværfagligt samarbejde er således gennem tiden blevet udbredt og konceptualiseret som positivt led i problemhåndtering.

I PPR-Håndbogen (2019) beskrives, at PPR's psykologiske viden først bliver til en hjælp i folkeskolen, når den forankres i lærernes virkelighed, hvilket kræver, at PPR-personalet fordyber sig i lærernes hverdag (Nielsen, 2019). Den udbredte tænkning om tværfagligt samarbejde som positivt, kontrasteres af forskningen, der påpeger at udfordringer i tværfagligt samarbejde kan hænge sammen med forskellige faglige forståelser og konflikter om, hvordan problemer skal forstås, hvordan ansvaret for problemerne skal placeres og med parternes ulige muligheder for indflydelse i samarbejdet, samt ressourcespørgsmål (Kousholt & Morin, 2023). I tråd hermed bærer det tværfaglige samarbejde mellem pædagoger i daginstitutioner og PPR præg af en overvægt af testresultater og psykologisk sprog på trods af, at pædagogerne efterspørger mere kontekstuel og kvalitativ viden om enkeltbørn (Hvidtfeldt & Stanek, 2022). I denne artikel vender vi os mod fagpersoners faglighed og viden. Vi vil undersøge de betydninger det får, når fagpersoners forskellige perspektiver er grund til at de indgår i et tværfagligt samarbejde, samtidig med at det gør samarbejdet vanskeligt. På baggrund heraf, vil vi synliggøre, at tværfagligt samarbejde ikke blot bør ansues som et gode i håndteringen af komplekse problemer, men at det i udgangspunktet er en betingelse og udfordring i sig selv, som også må håndteres.

Perspektiv - Tværfaglig samarbejdspraksis

I denne artikel anskuer vi viden fra et praksisforskningsperspektiv. Charlotte Højholt beskriver, at viden er en del af social praksis, og udspringer heraf (se også Jensen 2001). Viden kommer af, hvad mennesker gør i en kontekst, og menneskers særlige personlige erfaringer, fortællinger og viden er således knyttet til netop deres perspektiv i konteksten. Ved vores deltagelse i en fælles verden, kan vi derfor opleve det fælles forskelligt. Børneområdet er karakteristisk for dette, set ved dets sammensatte praksisstrukturer, hvor forskellige mennesker deltager fra forskellige positioner, ansvar, opgaver og bidrag. Pædagoger, forældre og psykologer vil kunne opleve det samme barn ret forskelligt, da barnet bevæger sig på tværs af kontekster og opfører sig forskelligt, afhængigt af hvor det er, og hvem det er sammen med. For forståelse af praksis er det uinteressant at undersøge, hvem der her har “ret”, men i stedet hvordan hver deres viden kan bidrage til forståelse af barnets liv. Viden er situeret, historisk og fordelt (Lave, 2019). Viden er åben, ufuldstændig, baseret på indsigt og en del af noget fra en særlig vinkel. Viden vil derfor aldrig omhandle “det hele”, men vi kan søge sammenhænge f.eks. mellem forskellige muligheder, perspektiver og handlinger. Det professionelle arbejde er således indlejret i sociale modsætninger, og der er flere

perspektiver på spil, ukendte betydninger, opfattelser og konflikter (Højholt, 2005). Fagpersoners forståelse af børn i vanskeligheder er desuden relateret til deres arbejdsbetingelser. F.eks. kan fagpersoner beskrive børns vanskeligheder på særlige måder, mhp. at en diagnose skulle bane vej for ressourcetildeling (Røn-Larsen, 2012a). Fagpersoner må endvidere løbende udvikle deres interventioner og praksis, for at imødekomme hverdagslivets sammensatte situationer og pludseligt opståede udfordringer. Ved åbne tilgange i tværfagligt samarbejde, hvor både fagpersonerne, deres praksis og interventioner er emner for løbende udvikling, kræves opmærksomhed på at bestemte tolkninger ikke monopoliseres. Magtspil om monopoliseringen kan besværliggøre undersøgelser af de sociale dynamikker og betydninger i feltet, hvorved muligheder for at sammentænke forskellige perspektiver og løsninger begrænses (Højholt & Røn-Larsen, 2016). Praksisforskning må belyse forståelsesmæssige vanskeligheder, strukturelle begrænsninger, menneskers placering i modstillinger og hvordan tilsyneladende modstillinger kan forbindes og overskrides (Højholt, 2005).

Måden, vi organiserer samarbejdet om at løse problemer på, har betydning for, hvilke problemsammenhænge det er muligt at opdage og undersøge, og omvendt får de måder vi forstår problemer på, betydning for hvordan vi samarbejder for at løse dem. Derfor må undersøgelser af modsætninger med baggrund i forskellige handlemuligheder, praksisforståelser, ansvarsområder og strukturelle betingelser, ikke blot kigge på lovgivning, men også de lokale betingelser (Tybjerg & Mardahl-Hansen, 2023). Vi interviewede PPR-chefen Karen i den PPR vi undersøgte, som udtalte følgende, om måden de organiserede tværfagligt samarbejde:

“Ja. Det vigtige vi har vægt på i forhold til det der med fagligheder og at byde ind, er at ingen peger på nogen. [...] Så aftalen er, at man må godt spørge, “hey psykolog eller hey logopæd, er du relevant?”, men det er den fagperson, der sidder med fagligheden, der kan sige ja eller nej. Derfor kan den person også bringe sig selv ind og så sige, “jeg ser der er noget for mig her” og så ja, så gælder det...”.

Når fagpersoner i PPR varetager komplekse opgaver tværfagligt, gøres det i et felt, hvor de må håndtere modsatrettede opgaver og faglige arbejdsdelinger, og derfor er det interessant at undersøge, hvordan de gør dette. Med aftalen Karen beskriver kan der tænkeligt opstå situationer, hvor fagpersoner ikke oplever at være blevet spurgt tidligt nok i et forløb, eller situationer hvor fagpersoner inddrager sig selv i sager hvor andre mener, at de burde blande sig udenom. For at kunne forstå mennesker engageret i modsatrettet social praksis' handlinger, må man adressere indholdet af konflikten, de er engagerede i (Højholt & Kousholt, 2020).

Teori - Tværfagligt samarbejde som konfliktuelt

Vi udforsker, hvordan tværfagligt samarbejde håndteres med afsæt i en kritisk psykologisk teoretisk ramme. På trods af det tilsyneladende modsatrettede forhold mellem samarbejde og konflikt, findes der præcedens for at undersøge tværfagligt samarbejde som konfliktuelt (Axel, 2011). I institutionelle arrangementer kan én gruppe fagpersoners betingelser stå i modstrid med en anden gruppes. De komplekse sociale praksisser, som fagpersoner deltager i, kan derfor stille forskellige krav til deres deltagelse. Betingelsesstrukturerne er således grund til at samarbejde mellem fagpersoner bliver sammensat, modsætningsfyldt og konfliktuelt (Røn-Larsen, 2016). Konflikter i folkeskolen beskrives af en del forskning, som enten sammenstød mellem forskellige faglige interesser, mellem ledelsesmæssige- og medarbejderinteresser eller mellem generelle strukturelle betingelser og komplekse hverdagspraksisser i skoler og familier. Samarbejdet kan være svært, tidskrævende og uden garanteret udbytte. Det indbefatter håndtering af forskelle og således konfliktualitet og risici (Busch-Jensen, 2018).

For at undersøge modsætningen mellem faglighed og tværfaglighed arbejder vi ud fra et konfliktbegreb baseret på et koncept om social praksis, beskrevet af Ole Dreier, hvor forholdet mellem menneske og verden ses som dialektisk og gensidigt konstituerende (Dreier, 1979), samt ud fra Erik Axels begreb om Conflictual cooperation (Axel, 2011). Fundamentet er her den komplekse forbundethed af og i sociale ordener samt forholdet mellem individer og deres samfundsmæssige sammenhænge. Hovedpointen er, at samarbejde er en bearbejdning af modsætninger, og at det derfor indebærer en konstant mulighed for konflikt. Det kaldes derfor konfliktuelt samarbejde (Axel, 2011). Her kritiseres forestillingen om individ og samfund som adskilte, hvorved konflikter ses som kampe mellem et magtesløst individ og et altomfattende samfund, som begrænser konflikters udfald til forsvar, opgivelse eller stagnation. Alternativt foreslås en tilgang, hvor konflikter, deltagelse og samarbejde opstår i samspil mellem deltagere i en historisk og social praksis. Konflikter bliver således til måder at håndtere modsatrettetheder (Dreier, 1979). Videre kritiseres tilgange til konflikt, der fokuserer på, at man må finde kompromisser mellem stridende parter eller opløse konflikters grundlag gennem ændrede narrativer. Selve problemet bør adresseres, da det rummer potentiale for læring (Højholt & Kousholt, 2020). Man må anerkende modsætninger i samarbejde, bearbejde situerede forståelser og finde ud af at koordinere måder at håndtere dem på. Konflikt kan medvirke til at justere relationer og institutionelle betingelser. De er som udgangspunkt ikke negative og kan være en balanceringsmekanisme. Konflikter ses således som manifestationer af produktive forbindelser, ikke forstyrrelser af disse (Axel, 2011). Konflikt opstår ikke kun som følge af de problemer, interventioner er rettet imod, men er en præmis ved igangsættelse af

interventioner og ses dermed ikke som fejl, men som en naturlig del af processen og som nødvendigt for udvikling (Højholt & Røn-Larsen, 2016). Samarbejdsevner udvikles desuden ofte gennem deltagelse i konfliktuel praksis, da man herved lærer at arbejde med de ressourcer og forståelser som andre bruger til at handle i verden (Busch-Jensen, 2018). Konfliktualitet ses hermed uundgåeligt i produktivt tværfagligt samarbejde, da flere fagligheder mødes i drøftelsen om de konkrete sager, hvilket kan medføre modstridende perspektiver og betingelser, som må adresseres for at realisere mere end hvad faglighederne enkeltvist ville kunne.

Som billede på hvad fagpersonerne bl.a. samarbejder om og hvordan, anvender vi begrebet forståelsesfigurer. Fagpersoner forstår og håndterer børns problemer ud fra forskellige forståelser. Dette kan typificeres via den essentialiserende forståelsesfigur og den situerede forståelsesfigur. Forståelsesfigurerne er ikke blot knyttet til de involverede fagligheder, men også til samarbejdets opgaver og betingelser. Ud fra den essentialiserende forståelsesfigur, forstås problemer som resultater af lineære årsags-sammenhænge, ofte knyttet til neurologiske eller familiemæssige dispositioner. Børn identificeres ofte som problematiske herved pga. deres personlige egenskaber, og betydningsfulde komplekse sociale og kontekstuelle faktorer overses. Den situerede forståelsesfigur fokuserer på konteksten og de specifikke betingelser, der præger børns livssituationer. Problemforståelsen opfordrer til fælles undersøgelse af disse forhold og til refleksion over de forskellige perspektiver, som de involverede fagpersoner bringer ind i samarbejdet. Her anerkendes komplekse og ofte modstridende faktorer i arbejdet. Konfliktuelle perspektiver kan dog bidrage til deltagernes sårbarhed, da utilfredsstillende praksis giver anledning til konflikt, om hvem der ikke varetager sit ansvar, og skylden for problemet forskydes rundt mellem deltagerne. Den essentialiserende forståelse kan her være udtryk for en fælles afmagtshandling, som kan placere skylden i barnet. Således hindres afsøgning af det komplekse, af hvordan forskellige betingelser bliver vanskelige for børns liv, og hvordan betingelserne kan ændres (Røn-Larsen, 2012b).

Til at analysere modsætninger og konflikter i det tværfaglige samarbejde i PPR, lader vi os inspirere af begreberne vidensimmobilitet, domænekonflikter og ansvarsforflygtigelse. Med disse begreber kan det beskrives, hvordan tværfagligt samarbejde i PPR præges af bureaukratiske og konsekvens-ufølsomme træk, som kan sløre for de konsekvenser sagers udfald kan have for de involverede (Moesby-Jensen & Moesby-Jensen, 2018). Denne forståelse kommer af Max Webers definition af bureaukrati som et legalt-rationelt herredømme, hvor beslutninger må legitimeres inden for bureaukratiets regelsystem. Indsatsen for børn og unge i udsatte positioner varetages af en række forskellige aktører, og det er særligt ved deres samarbejde, at følgende tematikker

kommer til syne. På trods af, at fagpersoner ønsker at følge reglerne, kan der opstå uenighed om, hvordan reglerne skal forstås og følges. Cecilie Moesby-Jensen og Tommy Moesby-Jensen beskriver, at fagpersoner arbejder under skarpt afgrænsede ansvarsområder og et hierarki, der skaber lydighedspligt over for autoriteter og regler. Personligt ansvar kan udviskes, da handlinger legitimeres gennem regelsystemet og lydighedspligt overfor autoriteter på trods af fagpersoners eventuelle etiske refleksioner. Ansvarrets adskillelse skaber behov for vidensudveksling mellem fagpersoner, men regelsæt og uklare ansvarsområder vanskeliggør det, hvilket øger risikoen for vidensimmobilitet. Dette kan føre til forsinkede beslutninger og mindre præcise afgørelser (Moesby-Jensen & Moesby-Jensen, 2018). Med tilbageblik på praksisforskningens ambition om at undersøge forståelsesmæssige vanskeligheder, er vidensimmobilitet særligt interessant som problem, ved forståelse af viden som perspektivafhængig og ufuldstændig. Da fagpersoner legitimerer deres handlinger ud fra lydighedsetik, men samtidigt også forskellige regelsystemer og forståelser heraf, opstår domænekonflikter, som omfatter uenighed om, hvem der har ansvar for hvilke opgaver, særligt når forskellige faggrupper forhandler sagsafgrænsning og kompetenceområder (Moesby-Jensen & Moesby-Jensen, 2018). Her behandler vi ikke domænekonflikter som simple uenigheder, men som konflikt, der opstår pga. forskellige fagpersoners modsatrettede betingelser og forståelser af sager. Ved vores berøring med PPR danne vi kun et begrænset overblik over formaliserede ansvarsfordelinger. Moesby-Jensen og Moesby-Jensen bruger ansvarsforflygtigelse om fagpersoners undvigelse af ansvar ved forhandling om hvem, der skal håndtere bestemte opgaver, som kan skyldes magtspil, arbejdspress og ressourceknaphed, så fokus flyttes fra problemløsning til at følge procedurer og diskussioner om ansvarsområder (Ibid.). Når vi ikke “ved” hvilke fagpersoner, der “egentlig” har et givent ansvar, kan vi ikke sige noget om deres forflygtigelse af ansvar. Vi finder i stedet begrebet ansvarsfordeling, som emnet for ovenstående forskydninger, og som organiseringer/placeringer af delelementerne i enkelte fagpersoners domæner, mere passende for vores undersøgelse af tværfaglig samarbejdspraksis i PPR.

Empiri og metode - Når faglighed kommer på tværs

Kritiske tilgange til psykologisk forskning finder fælles fodslag i at anskue menneskeligt liv i den daglige verden som grundlæggende konfliktuelt og at undersøge konfliktualiteten i dens sociale og materielle sammenhæng (Schraube, 2017). Empirien præsenteret i denne artikel er udarbejdet i foråret 2024, og består af feltnoter fra observationer af tværfaglige møder og transskriptioner af semistrukturerede interviews med PPR-medarbejdere og deres samarbejdspartnere fra skoler og dagtilbud

(Melchior et. al., 2024). Det tværfaglige samarbejde har forskellige og til tider konfliktuelle betydninger for deltagerne, da det tjener modsatrettede hensyn. Da dobbelt-hederne i disse betingelsesstrukturer opretholdes gennem deltagernes fælles og konfliktfyldte engagement, må undersøgelse af tværfagligt samarbejde derfor gå tæt på praksis (Røn-Larsen, 2012b). Tværfaglig samarbejdspraksis blev undersøgt med udgangspunkt i møder, hvor tværfagligt samarbejde sås at udgøre en del af mødets formål. Fire forløb med ét til to observerede møder samt interviews før og/eller efter møderne blev gennemført, og PPR-chefen blev interviewet sidst i forløbet. Datamaterialet omfatter næsten 300 normalsiders transskriptioner og feltnoter fra syv før-interviews, 13 feltnoter og 13 efter-interviews. Deltagerne inkluderede psykologer, specialpædagogiske konsulenter, pædagoger, lærere m.fl.. Observationerne blev her ikke blot brugt som vidnesbyrds-beviser men også som anledning til, at selve formuleringen af spørgsmålene situeredes i fagpersonernes praksis. Således blev det nemmere for interviewereren at forstå de eksempler, fagpersonen brugte i sin besvarelse, samtidig med at observerede hændelser til mødet kunne uddybes og forklares fra forskellige perspektiver (Melchior et. al., 2024).

Analyse - Faglighed i tværfaglig samarbejdspraksis

Følgende er udpluk af empirien indsamlet før, under og efter to møder: et arbejds-møde og en efterfølgende anonym distriktssparring. Til arbejds-mødet deltog psykologen Susanne, logopæden Trine, specialpædagogisk konsulent Maja og en tosprogs-konsulent. Mødet omhandler en visitationssag fremsendt til PPR fra en daginstitution. På arbejds-mødet skulle fagpersonerne beslutte, hvilke fagligheder der er relevante for sagens videre forløb. Mødet skulle kun handle om én sag, men undervejs blev der bragt en anden sag op. Arbejds-mødet tog 55 minutter. Efter arbejds-mødet, startede distrikts-sparringen, som er et møde, hvor institutioner kan bringe en anonym sag op mhp. sparring med PPR. Her deltog de samme fagpersoner, samt souschefen Kirsten og daginstitutionslederen fra daginstitutionen, som havde bragt sagerne op. Distriktssparringen tog 40 minutter. Dataindsamlingen består af observationer foretaget af to observatører samt før-interview med Trine og efter-interviews med Kirsten, Susanne, Maja og Trine. Herudover inddrages udtalelser fra PPR-chefen Karen sporadisk. For at give et nuanceret blik på det modsætningsforhold mellem afgrænselig faglighed og tværfaglighed vi undersøger, vil vi anskue modsætningen ud fra de fire tematikker vi finder mest centrale, for at vise de måder, forholdet kommer til udtryk. I analysen springes der derfor rundt i tiden både inter- og intratematisk af hensyn til skærpelse af vores bud på problematikkernes omdrejningspunkter.

Strukturelle betingelser

Herunder vil vi præsentere, hvordan strukturelle betingelser afføder handlemuligheder og krav til vidensdeling for fagpersonerne, og hvordan de håndterer disse. Både logopæden Trine og psykologen Susanne udtrykte utilfredshed med de institutionelle rammer for det tværfaglige samarbejde i distriktssparringen. Trine italesatte, at samarbejdets organisering besværliggør at yde passende støtte til børn:

“[M]an kan sige at der er lavet en regel for det her, som hedder at man må ikke give de andre arbejde og det synes jeg er en lidt fjollet regel (fniser) som I måske kan fornemme. Fordi jeg tænker at det er lidt mærkeligt at man skal sidde og sige ”jeg tænker at barnet har vanskeligt ved det og det” og så sidde og håbe at der er en der tænker “når det har nok noget med mig at gøre”...”.

Dette ligner den “regel” som PPR-chefen Karen også fortalte om, da hun udtalte, at der ikke må peges på nogen ift. at bringe fagpersoner ind i sager. Trine beskrev her, hvordan fleksibiliteten i samarbejdet hæmmes af, at fagpersonerne selv skal synes de er relevante i en sag, for at deres faglighed bliver bragt i spil. Hun fortalte fortsat, hvordan dette også begrænser muligheden for spontan sparring mellem fagpersonerne, hvilket hun ofte selv benytter sig af, for at forstå komplekse sager bedre:

“[D]et distrikt jeg er i, der er jo typisk den samme psykolog og den samme specialpædagogisk konsulent, så synes jeg det giver mening, at jeg ringer op og siger ”nu har jeg arbejdet sådan og sådan og jeg bliver altså usikker på sådan og sådan hvad tænker du?” [...] jeg kan jo godt have oplevelsen af, at det faktisk er formaliteterne der mudrer samarbejdet...”.

Trine omtalte spontane telefonopkald mellem fagpersonerne som meningsfulde, og at formaliteterne “mudrer” samarbejdet. Dette eksemplificerer, hvordan betingelserne for samarbejdet hæmmer vidensdeling/sparring pga. dets organisering omkring respekt for faglighed. Susanne kritiserede distriktssparringens faste struktur og oplever, at sparsomme skriftlige oplæg hæmmer en dybdegående forståelse af sagerne:

“[D]et synes jeg er en udfordring, at vi har ligesom kun det relativt sparsomme skriftlige oplæg, og der kan vi jo sidde og lave alle mulige hypoteser om, hvad der kunne være på spil, [...] det bliver sådan et fordelingsmøde, og så tænker jeg, at det rigtige sådan undersøgelsesarbejde først går i gang, når vi så har opstartsmødet...”

At det "rigtige undersøgelsesarbejde" først går i gang ved opstartsmødet, tegner et billede af en begrænset vidensdeling under distriktssparringen. Susanne udtrykte forsigtighed ved at bidrage med sin faglige indsigt, da hun mente, at de "sparsomme skriftlige oplæg" ofte er utilstrækkelige til at understøtte kvalificerede vurderinger, og at det i stedet blot bliver hypoteser. Denne mangel på dybdegående information resulterer tænkeligt i en vidensimmobilitet, hvor perspektiver og potentielle modsætninger ikke deles og drøftes effektivt. Susanne siger lignende om mødestrukturer:

"[D]e der distriktsmøder, de er anonyme, så vi kan jo ikke gøre noget, vel? [...] De (institutionerne) tager bare hele tiden nye sager op, på de her distriktssparringsmøder, men de tager dem aldrig videre, så det bliver aldrig sager. [...] jeg synes også, der er noget etik i det der med, at hvis så de ikke gør det, hvad så?".

Susannes udtalelse om "vi kan jo ikke gøre noget" og sager der "aldrig tages videre" tyder på, at anonymiteten i distriktssparringen ikke kun begrænser hendes muligheder for at oprette en sag, men den underminerer også muligheder for at mobilisere faglig viden, der kan benyttes i praksis, uden nærmere kendskab til barnets situation, eller opstart af egentlige forløb. Både Susanne og Trines udtalelser peger på, hvordan samarbejdets organisering kan føre til begrænsede handlemuligheder pba. hæmmet vidensmobilitet ved indskrænkede undersøgelsesmuligheder. Souschef Kirsten var dog positiv over for det tværfaglige samarbejde og udtrykte intet kendskab til de andre fagpersoners kritik eller oplevede begrænsninger i samarbejdet: *"Jeg synes, jeg oplevede det fantastisk, jeg er superbegeistret for det"*. Hendes begejstring tyder på, at der er så begrænset vidensmobilitet mellem PPR'ens fagpersoner og hende, så viden om vidensimmobiliteten ikke når frem til hende. Samarbejdsproblemerne mellem PPR og institutionen ses ikke bemærket af Kirsten. Den anonyme vidensdelingsform kan måske tænkes ensidigt som en mulighed for, at PPR blot kanaliserer ekspertviden mod praksis. Praksis kan dog ikke vide hvilken viden den omvendt lukker af for, når den ikke selv deler sin viden.

Strukturelle organiseringer har således betydning for handlemuligheder og vidensmobilisering blandt fagpersoner i tværfagligt samarbejde. Trine og Susanne beskrev de udfordringer, der opstår i mødet med rigide regler for samarbejde, som hæmmer deres mulighed for vidensdeling på tværs af perspektiver og fag. Betingelserne indskrænker mulighederne for dybdegående undersøgelser og for at mobilisere viden samt drage fordel af hinandens perspektiver, som kan bruges i det videre arbejde. Fagpersonerne må holde sig til faggrænser og egne institutioner, hvorved vigtig viden og perspektiver ikke effektivt bringes i spil. Denne tilgang, hvor man holder sig stringent indenfor

egne faggrænser, blev udfoldet af PPR-chef Karen: "[D]et er jo der, hvor jeg også synes, vi skal blive skarpe på grænserne. [...] Der er alt muligt om børns udvikling som vi er nødt til at antage nogle ved mere om end andre...". Udtalelsen illustrerer, hvordan faglighederne forstås som afgrænsede. Fagpersonernes udtalelser viser, hvordan fag og institutioner får forrang for tværfagligt samarbejde. Dette kan tænkes som en måde at sikre fagenes integritet og håndtere konflikt, men her bliver det hæmmende. Det er netop svært at vide hvad andre fagpersoner ved uden at have inddraget dem. Hertil kan spørgsmålet rejses om, hvem der egentlig bærer ansvaret for viden, handling og beslutninger, når faglighederne mødes? Når fagpersonerne må være "skarpe på deres grænser" kan det måske styrke faglighedens tydelighed, men der opstår samtidig en risiko for, at ansvaret bliver utydeligt og vanskeligt at placere på tværs af faggrænserne. Hertil kan spørgsmålet rejses om, hvordan man styrker tværfagligheden: Ved at fastholde hver fagpersons råderet over sit område, eller ved at tillade at gå ind over hinandens fagområder uden bestemmelse af hvordan de skal indgå.

Domæner og ansvar

Vi vil nu dreje fokus over på, hvordan fagpersonerne håndterer ansvarsfordeling og domænekonflikter, samt hvordan domænerne har betydning for deres deltagelse og samarbejdets produktivitet. I efter-interviews ifm. distriktssparringen adresseres specialpædagogisk konsulent Majas beslutningsret omkring støtte til børn, samt hendes position som mødeleder, af både psykologen Susanne og logopæden Trine. Trine udtalte:

"Jamen det så fordi lige præcis i den her kommune, der er det, der hedder de specialpædagogiske konsulenter, det er det, Maja er. Det er kun [...] dem, der har hendes funktion, der kan bestemme, om barnet får støtte...".

Susanne supplerede: "[D]er er jo det meget mærkelige her [...] at der skal en specialpædagogisk konsulent på, for at barnet kan få støtte". Majas domæne udfordres af både Trine og Susanne. Trine uddybede: "[M]en det er klart et problem her [...] at en psykolog kan sidde og lave en PPV, og så bliver den afvist fordi, at Maja så ikke har været inde over". Trine anfægtede, at Majas specialpædagogiske ansvarsområde bør give hende ret til beslutningstagning i PPV'er, og finder psykologens domæne mere legitimt hertil. Deres respektive viden kan sandsynligvis forbinde dem i et givtigt samarbejde omkring PPV'er, men ansvaret forsøges placeres under ét domæne. PPR-chefen Karen udtalte ift. PPV'er:

“[D]er har psykologerne en opgave i at lave henvisninger til psykiatrien, til børn der har brug for det. Og så arbejder vi jo under folkeskoleloven og bekendtgørelsen, som giver dem en [...] lovpligtig opgave ind i at lave PPV’er.”.

Karen italesatte udarbejdelsen af PPV’er som psykologens opgave. Dette udgør et eksempel på, hvordan faglighedernes ansvar bliver utydelige, idet der er forskellige opfattelser af, hvilke(t) domæne(r) udarbejdelsen af APV’er hører under. Det er uklart hvordan Susanne både kan være ansvarlig for PPV’er og at Maja kan tage beslutninger relateret til dem, når de enkelte fagligheders ansvar blot beskrives enkeltvist og ansvarsfordelingen ikke er tydeligere beskrevet. Susanne sagde dog:

“[D]et er en kæmpe gave, at det er dem der sidder med det, fordi det er et kæmpe arbejde. Så på den måde, sådan rent i vores arbejdspress, så er jeg megaglad for, at det ikke ligger hos mig. [...] Rent fagligt, er jeg uenig i den beslutning. Jeg synes, at jeg har mindst lige så meget fagligt grundlag for at kunne vurdere det, hvis ikke jeg i virkeligheden har mere...”.

Susanne lettes ved, at ansvaret bliver lagt hos de specialpædagogiske konsulenter. Majas ansvar får yderligere betydning i praksis, da hendes afgørelse om relevant støtte i en sag medfører tvivl hos Susanne om hendes værdi i samarbejdet: “[H]vorfor skal jeg så egentlig på en sag, hvis min vurdering ikke, på en eller anden måde, er lige så vigtig?”. Susannes udtalelse fremhæver en vis tilbagetrukkethed, da hun sætter spørgsmålstejn ved sin egen relevans i mødet. Ledelsen af mødet blev emne for en lignende tendens. Maja ønskede ikke at besidde rollen som procesansvarlig og oplevede ikke, at ansvaret falder inden for hendes domæne, hvilket hun italesætter, da Susanne spurgte hende: “*Er du begyndt at tage mere tovholderrollen? [...] Specialpædagogisk konsulent fortæller, at hun ofte tager rollen, fordi andre ikke gør*”. Maja besidder dog kun et ansvar ift. PPV’er og tildelingen af støtte til barnet, hvorfor Susanne lige såvel kunne tage ledelsen af mødet. Maja udfordrede implicit ansvarsfordelingen ved at antyde, at andre burde påtage sig mødeledelsesansvaret. Tvivlen herom italesatte souschef Kirsten også: “[M]en de har faktisk, inden mødet startede, så startede de jo med at sige, der skulle komme en mødeleder. Og den mødeleder skulle styre mødet sådan...”. Der opstod en generel tvivl, om hvem der er mødeleder, hvilket kan underbygge Majas antydning om, at hun blot tiltræder rollen pga. hendes kollegaers fravigelse fra ansvarstagen. Susanne udtalte om Majas tiltrædelse af rollen som mødeleder: “[O]g at du (Maja) ligesom gik ind og tog teten på det møde, ikke?”. Susannes bemærkning antyder en konfliktualitet i samarbejdet mellem hende og Maja, da Susanne brugte sit domæne som begrundelse for, at hun bør have større indflydelse,

og at Majas domæne ikke automatisk bør medføre, at Maja får styringen af mødet. Fagpersonernes enkeltvise domæner bruges som begrundelse for, hvem der skal bestemme, hvordan en sag skal diskuteres på mødet. Hertil ser vi, at betingelserne for hvordan sagen skal opstilles ikke drøftes i fællesskab, men i stedet, at den skilles ud og fastlåses pga. noget der ligner fagpersonlig essens, som er svær at gå i åben konflikt med.

Maja fortalte, at fagpersonerne må være opmærksomme på ikke at overskride hinandens domæner: "[S]å det ikke bare bliver sådan noget lomme filosofi af gode råd". Vi vender tilbage til det lomme filosofiske senere. Hun udtrykte, at det er noget, hun selv skal være opmærksom på. Hendes beskrivelser af sin egen forståelse af det specialpædagogiske domæne antyder dog, at det rækker ind over alle sager. Maja:

"[D]er er ingen sager, der ikke er relevante, det er aldrig nogensinde ikke relevant, ikke og gå ind og kigge på læringsmiljøet omkring barnet [...] Jeg synes faktisk i virkeligheden, at der burde være specialpædagogisk konsulent i samtlige sager, fordi vi ser noget andet i læringsmiljøerne, [...] og har en anden uddannelse og får øje på nogle andre ting, end vores tværfaglige kollegaer gør".

At Majas domæne angiveligt skulle dække alle sager, synes at begrænse perspektivdeling og andre fagpersoners ansvarstagen i møder. Dette ses i lyset af Susannes undren over, at hun inddrages i en sag, hvor Majas specialpædagogiske domæne alligevel ses at veje tungere. Maja reflekterede også over styringen af tværfaglige møder: "[F]ordi det er jo også vores ansvar, som står ved tavlen, og være lidt skarpe på hvad for nogle fagligheder er relevante og bringe ind i det?". Forbindelsen mellem Majas egen forståelse af sit domæne som almengyldigt og hendes egne tanker, om hvordan et møde forløber bedst muligt, kan begrunde, at hun tager mødeledelsesansvaret. Majas vidtstrakte domæne, som begrundelse for hendes mødeledelse, placerer hendes mødelederrolle på et latent-konfliktuelt grundlag, hvilket ses i Susannes utilfredshed. Dog gav Susanne ikke udtryk for denne utilfredshed til mødet, tænkeligt da det letter hendes arbejdsbyrde. Dette medførte dog, at Susannes viden ikke blev bragt i spil, da hun forholdt sig passivt til mødet.

Hvem, der påtager sig styringen til tværfaglige møder, synes utydeligt forbundet med de faglige domæner, som fagpersonerne opfatter sig selv og hinanden ved. Det skaber frustration mellem fagpersonerne, ikke pba. en direkte konflikt, men en udtalt spænding blandt dem. Domænenes utydelige opdeling udgør en besværlig organisering, som er svær at håndtere. Majas forståelse af hendes domæne må udfordres konfliktuelt, for at fagpersonerne kan organisere deres samarbejde, på en måde der fordrer aktiv

deltagelse og vidensdeling. Vi ser tydeligere, hvordan regler omkring faggrænser, som er det tværfaglige samarbejde organiseres omkring, og de rettigheder fagligheden giver adgang til, kan stå i modsætning til perspektiv/vidensdeling, og dette hæmmer det tværfaglige samarbejdes produktivitet.

Problemforståelser

I dette afsnit undersøges, hvordan fagpersonerne forstår konkrete sager ud fra forskellige problemforståelser, samt hvordan de forskellige forståelsesfigurer tilskrives forskellige fagligheder og får betydning for fagpersonernes handlemuligheder og samarbejdets produktivitet. Ift. hvordan fagpersoner kan/bør deltage i et samarbejde udtalte psykologen Susanne:

“[J]eg tænker jo egentlig, at dem der burde have mest taletid, burde være dem, som spørgsmålet vedrører, ikke? [...] F.eks. har vi haft nogle gange, hvor det klart har været en familieting, ikke? En bekymring for barnets hjemlige forhold og altså, den specialpædagogiske konsulent er i princip, og logopæden for den sags skyld, ikke? Altså, tænker jeg, det skal de ligesom kunne læse, og så skal de trække sig fra den drøftelse, ikke?”.

Taletid bør, ifølge Susanne, tilfalde personer med den relevante faglighed. Retten til at udtale sig om et givent emne, ses at afhænge af forbindelsen mellem sagens indhold og fagpersonens fagområde. Hun indikerede vigtigheden af at respektere de fagpersoner, der bestrider bestemte domæner, som f.eks. familieterapeuten, når emnet berører hjemlige forhold: “[S]å har jeg ligesom respekt for, at det er det, hun (familieterapeuten) skal repræsentere”. Susanne anvendte hjemmet i sin argumentation, og indikerer dermed et kontekstuel fokus for problemforståelse. Når samarbejdet i PPR'en dog er organiseret omkring faggrænser, ses det, at Susanne må forsøge at adskille kontekster, så problemer passer ind under domænerne. Logopæden Trine delte lignende:

“[J]eg har også været inde over storebror på et tidspunkt, så derfor kender jeg godt familien... Der gav det jo god mening, at det var familieterapeuten der fyldte mest, ikke? Men så tænkte jeg ikke jeg behøvede at sige en masse mere. Så det er jo altid en balance i, at man skal føle man skal byde ind, men nogle gange skal man også tie stille”.

Trine reflekterede ligeledes over, hvornår man bør deltage i diskussionen eller trække sig. Susanne og Trines udtalelser antyder en relation mellem den situerede forståelsesfigur og familieterapeutens fagområde, idet denne indbefatter fokus på det

hjemmet som kontekst, som her fremgår som en "familieting". Om specialpædagogiske konsulenter udtalte Trine:

"[D]er kigger vi rigtig meget på kontekst, og man kan sige, de specialpædagogiske konsulenter er jo sådan meget fokuserede på at kigge på læringsmiljøet, ikke? Det er jo ligesom deres primære opgave".

Trine ser, at læringsmiljøet spiller en afgørende rolle i udviklingen af interventioner, som hun anser som specialpædagogiske konsulents kontekst at arbejde med. Trine ser, at både familieterapeuter og specialpædagogiske konsulenter har fokus på kontekster i barnets liv, og sagde mere generelt: "*[D]et er altid dem rundt omkring børnene, der skal prøve at ændre noget, så barnets adfærd ændrer sig*". Trine indikerede at tænke på problemer via den situerede forståelsesfigur, og at specialpædagogiske konsulenter gør det samme. Vi ser overensstemmende tænkning på tværs af fagpersonernes forståelser af hinandens fagområder med fokus på kontekster, men samtidig også hvordan børns forskellige kontekster er svære at afgrænse entydigt fra hinanden, selvom de bruges som en form for fagpersonlige essenser. Trods Trines fokus på kontekst fortalte hun om sagen:

"[H]ans adfærd virker som en, der ikke måske er kognitivt alderssvarende, kan man sige. Den her har jeg jo været med til at sige, at jeg synes, at der skal ses bredere på ikke, så jeg håber, at der kommer det ud af det, at der kommer en psykolog".

Trine modarbejdede et ensidigt fokus på familien og forsøgte at påpege kognition som del problemet. Dette bliver grund til inddragelse af psykologen Susanne, og Trine tilskrev således Susanne ansvar for håndtering via den essentialiserende forståelsesfigur. Susanne udtalte, at hun i et forhenværende job var "*[V]ant til at kigge rigtig meget på miljøet*". Susanne fortalte dog, at hendes nuværende rolle som psykolog er, at hun primært skal se på barnet isoleret: "*[D]en opgave, der så er tilbage til mig, det er, at jeg skal kigge på barnet...*". Generelt synes Susanne at foretrække problemforståelse via situering frem for essens. Susannes skift til denne kommune er relativt nyligt, og vi formoder, at et essentialistisk fokus er noget, Susanne påkræves af PPR'en. PPR-chef Karen udtalte som bekendt, at PPR'er er psykologernes ansvar. Hun sagde yderligere:

"[N]u kommer der lettilgængelige behandlingstilbud, som er besluttet, og i [Kommunen] skal det ligge i PPR, det kommer det til i rigtig mange kommuner, så behandling bliver også en opgave for psykologerne".

Karens udtalelse om psykologers opgave ift. PPV'er og behandlingstilbud bestyrker vores formodning om, at en essentialiserende problemforståelse kræves af Susanne. Vi kan nu se hvordan fagpersonerne forsøger at definere faggruppernes domæner ved at afgøre hvem, der bør have mest taletid i møderne og har ret til at udtale sig om specifikke emner, afhængigt af hvordan de ser at problemet skal forstås og arbejdes med. Alle fagpersonerne forsøgte at arbejde ud fra en situeret problemforståelse, men Susanne fik ansvar for den essentialiserende forståelsesfigur. Man kunne sige, at Trine og Karen forsøger at skyde den essentialiserende forståelsesfigur ind i Susannes domæne. Susanne udtalte dog:

“[J]eg kan godt have en oplevelse af her, at jeg ligesom skal repræsentere den der kigger på barnet, og at en specialpædagogisk konsulent skal kigge på miljøet, men jeg kan ikke lade være med også at kigge på miljøet”.

Det er svært at se, hvordan Trines opfordring til at man også kiggede på kognition efterleves. Susanne arbejder i modstrid med, hvad der forventes af hende, ved både at påtage sig repræsentantskabet for det essentialiserende fokus og at bibeholde fokus på “miljøet”. For at arbejde produktivt med problematikken, må Susanne lade sit domæne rumme både situeret og essentialiserende problemforståelse. Dette var betydningsfuldt for, hvordan daginstitutionens personale forstod sagen. Souschef Kirsten udtalte:

“[D]er er et eller andet ravruskende galt, det er jo fordi, jeg kan se på barnets øjne, at han ved ikke, at han gør det forkert. [...] Han går og bryder grænser hele tiden, men hans øjne fortæller mig, at han ved det ikke. Det er jo fordi, jeg kender hans storebror, så jeg tænker, at hvis han har været baby og fået overskredet sine grænser”.

Kirsten indikerede en forståelse af, at problemet var en indlejret individuel adfærd og forstår derved problemet som en del af barnets essens. Da Kirsten blev spurgt ind til Susannes vejledning, sagde hun dog:

“Psykologen synes jeg f.eks. kunne sige nogle ting [...] det er jo egentlig noget, der kan komme hele gruppen til gode, fordi der er jo også andre børn, der overskrider hinandens grænser. [...] Så det er set før, og det er også set før, at man i en gruppe kan få en gruppedynamik, der kan være virkelig udfordrende...”.

Tilsyneladende lykkedes Susanne med at “kigge på miljøet”, da hun, ud fra Kirstens beskrivelse af problemet som gruppedynamisk/relationelt, har arbejdet med den

situerede forståelsesfigur. Omvendt kan man sige, at Susannes ansvar for den essentialiserende forståelsesfigur giver hende ret til at afvise, om et problem bunder i barnets essens. Susanne formår at mobilisere viden om gruppedynamik, som Kirsten kan gøre brug af i det videre arbejde med barnet, og i daginstitutionen generelt. Vi kan ikke vide, hvor præcist fagpersonerne har forstået problemet. Kirsten ville dog næppe have lettere ved selv at håndtere problemet, hvis det skulle forstås ud fra barnets essens alene. Susanne har bidraget til produktion af nye handlemuligheder for Kirsten. En overvejende tendens for samarbejdet synes at være, at problemet forskydes rundt mellem forskellige kontekster (fra familien til børnegruppen), snarere end at de forskellige undersøgelsesemner forbindes, som Trine tilskyndede. Fagpersonlige essenser, f.eks. familien, læringsmiljøet eller psyken, har her vist sig, som noget man kan adskille fagligheder ud fra. Et for ensidigt fokus på fag og deres afgrænsning kan hæmme produktiv mobilisering af viden i det tværfaglige samarbejde, men på tværs af udtalelserne, ser vi også hvordan opdelt fag bliver grund til at inddrage andre fagpersoner når de vurderes relevante.

Værd og relevans

Vi vil nu se på, hvordan fagpersonerne forstår deres egen og andres værdi, samt fagpersonernes forståelse af tværfagligt samarbejde i relation hertil. Dette sættes i relation til PPR-chefen Karens udtalelse om at “ingen peger på nogen”, men at man som fagperson kan bringe sig selv i spil, som beskrevet i analyseafsnit “strukturelle betingelser”. Karen modsagde, at fagpersoner skulle vurdere andres relevans og værdi for konkrete sager. Derfor er vi nysgerrige på, hvorvidt et regelsæt, som søger at ordne tværfagligt samarbejde ved at mindske konflikt, som evt. følge af udpegninger og pålæggelse af arbejde, også hæmmer vidensdeling og samarbejdets produktivitet. Psykologen Susanne optegnede et skel mellem internt og eksternt arbejde. Hun så tværfagligt samarbejde betydeligt begrænset i eksterne regi.

“[J]eg synes ikke, man kan snakke om det som én ting [...] for jeg tænker, der er noget, der er sådan noget tværfagligt og tværprofessionelt internt i PPR, og så er der noget med det uden for PPR. Så jeg tænker, inden for PPR, der oplever jeg faktisk, at vi er sådan ret afstemte [...] Men jeg synes, det er ekstremt svært eksternt, fordi at der er ikke noget samarbejde, udover når vi mødes i det lokale der...”.

Susanne finder samarbejdet i det eksterne arbejde er afgrænset til mødelokalet, og antyder, hvordan tværfagligt samarbejde kræver hyppigere interaktion mellem fagpersoner. Når Susanne givetvis oftere render ind i sine kolleger i PPR end eksterne

parter, så stilles det interne og eksterne samarbejde ulige. At samarbejdet internt i PPR'en skulle være afstemt, synes dog uklart i det vi hidtil har set. Logopæden Trine fortalte om sin forståelse af tværfagligt samarbejde:

"[D]er er jo nogle test, jeg ikke kan lave eller om, at der er en bekymring for den kognitive udvikling, så det er jeg jo ikke uddannet til eller kvalificeret til, jeg må jo ikke lave en kognitiv test vel. Så der giver det jo mening, at vi er to [...] Sådan helt egoistisk for mig, så handler det rigtig meget om ikke at føle, at jeg er alene, i at skulle tage nogle ret afgørende beslutninger på sådan et barns liv."

Trine betonedes, hvordan andres viden er nødvendig for håndtering af sager og for hendes følelser. Hendes benævnelse af uddannelse og kvalifikationer, som begrundelse for noget hun ikke kan/må, giver anledning til overvejelse af, hvorvidt hun ser fagpersoners forskellige domæner relateret til ansvar som er værdimæssigt/hierarkisk forskellige, eller blot fagligt forskellige. Sammenholdt med Karens udtalelse om, at "ingen peger på nogen", synes Trine modsat at indikere to relevante anledninger til at mobilisere andre faglighedens viden, evt. via udpegning. Psykologer kan inddrages ved formodet behov for kognitive tests, men måske mere interessant er, hvordan man som fagperson kan have behov for ikke at stå alene i afgørende beslutninger i børns liv, måske særligt når samarbejdets organisering sætter grænser mellem fagpersoner. Souschef Kirsten gav sin forståelse af tværfagligt samarbejde:

"[S]å er jeg meget bevidst om min professionalisme og min viden, i forhold til et barn. Og når jeg siger, der er et problem, eller vi har et problem, så ved jeg, at vi har gjort alt inden for vores fagområde, eller inden for mit fag. [...] Så vi har brug for ekstra faggruppe [...] jeg ved jo godt, der er forskel på en psykologisk viden og en socialrådgiver viden og sundhedsplejerske, men jeg føler mig helt klart lige på den måde, at mit problem tager de andre alvorligt".

Kirsten betonedes forskellighed i fagpersoners viden, og hvordan andre faggrupper må inddrages, når problemer rækker ud over hendes eget domæne. Kirstens "lighed" synes dog betinget af, at de andre tager hende alvorligt. Hendes udtalelse udgør både erkendelse og accept af ulighed i samarbejdet med PPR, og implicerer hende tilmed som usikkert positioneret heri, da hendes position afhænger af de andres anskuelser. Specialpædagogisk konsulent Maja betoner, i tråd med Karens udtalelse, hvordan faggrænser bør opretholdes i samarbejde:

“[G]enerelt kan nogle faggrupper øve sig mere på sådan helt grundlæggende at være mere professionelle og mere skarpe fagligt på deres eget fagområde i stedet for at blande sig i alle mulige andres. Altså det der med at holde os på vores egen banehalvdel. Altså indenfor vores egen fagområde. [...] Hvis en logopæd f.eks. prøver at træde ind over mit fagområde [...] Der er også noget i nogle af sundhedsplejerskerne, hvor det bliver meget sådan lomme filosofi og sådan hyggelige råd”.

Maja fremhævede PPR’ens regel om, at fagpersoner ikke bevæger sig ind i andres domæner, og bruger logopæder som eksempel på et grænsebrud. Videre beskrev hun sundhedsplejerskernes bidrag som lomme filosofiske og indikerer en forbindelse mellem grænsebrud og værdimæssigt lave bidrag:

“For mig bliver det lige i rummet, når vi alle sammen, når man er sin faglighed værdig, altså man er opmærksom på sin egen faglighed, og når man bliver ved med at gøre en dyd ud af at blive i det professionelle. Så er det lige for mig, og der er stadigvæk personer i rummet, som skal øve sig mere end andre, synes jeg. Fordi jeg lytter simpelthen ikke. ”Jeg slår simpelthen fra, når man kører ud af et eller andet hyggeligt.”.

Majas vending “lige i rummet”, synes at indikere en mulighed for ligeværdighed i tværfagligt samarbejde, der ikke bygger på ens fagligheder, men i stedet domænerespekt. At sundhedsplejersker tilsyneladende ikke overholder hvordan PPR’en organiserer tværfagligt samarbejde, leder Maja til at kritisere dem. Hendes kritik går dog primært på, hvordan sundhedsplejersker bevæger sig ind over faggrænser, og ikke deres fag eller person. Sundhedsplejersker er ikke ansat i PPR’en, og de er derfor tænkeligt vant til andre måder at organisere samarbejde på. For et produktivt samarbejde med PPR’en betyder det dog, at de må erkende og acceptere deres position i samarbejdet organiseret omkring faggrænser for at mobilisere deres viden, og blive “lige i rummet”. Trine udfoldede også sin forståelse af ligeværd mellem fagpersoner:

“[S]ærligt her i det sidste møde der tror jeg, at jeg tænker, hun har en uddannelse som familieterapeut, det har jeg ikke. Så der tænker jeg det her, det ved hun mere om, end jeg gør. Og så tror jeg, der er en eller anden form for hierarki, at psykologen på en eller anden måde er den fineste [...] hvis psykologen er inde, så er det jo også en alvorlig sag. Ja øhm men jeg føler ikke. Jeg føler fuldstændigt, at vi er ligeværdige...”.

Trine optegnede en relation mellem sagens indhold og fagpersonernes relevans herfor. Domænerne bliver således respekteret. Hun tillægger psykologer en højere værdi, da

de er “finest”, og at deres tilstedeværelse indikerer en sags alvor, men samtidig føler hun at fagpersonerne er ligeværdige. Samarbejdets organisering omkring faggrænser giver anledning til hierarki, som afhænger af fagpersoners forskellige relevans for sager. Samarbejdets organisering er modsatrettet og utydelig mht. (u)lighed, og derfor ses Trine både at beskrive samarbejdet som hierarkisk og modsat som ligeværdigt.

Vi ser, at problemers sammenhæng foranlediger fagpersonerne til at efterspørge viden hos hinanden, men muligheden for at gribe sammenhængen vanskeliggøres ved samarbejdets organisering omkring fagområders afgrænsninger. Det tværfaglige samarbejde bærer præg af domæner, og spørgsmål om fagpersoners værd, relevans, og lighed er betydningsfulde for fagpersonerne. Trine, Kirsten og Maja fortalte, hvordan de ser ulighed relateret til domæner, domæneoverskridelse og domænerespekt. Susannes forsøg på at afkoble lighed fra spørgsmål om, hvad produktivt samarbejde er, illustrerer vigtigheden af afklarethed omkring, hvordan man forventer/forventes at deltage og bidrage i tværfagligt samarbejde. PPR-chefen Karens påbud om, hvordan fagpersonerne bør samarbejde uden at vurdere hinandens relevans/værd, kan således tænkes svært realiserbart. Samlet set indikerer ovenstående, at faglighed bliver udgangspunktet for deltagelse i tværfagligt samarbejde, men at der samtidigt hermed opstår anledninger til ulige værd i form af deltagelsesmåder og -muligheder. Ikke blot som resultat af fagpersoners opfattelse af forskellig relevans for konkrete sager, men også pba. hvordan fagpersoner forstår, hvad tværfaglig samarbejdspraksis er/bør være samt andres deltagelse i (u)overensstemmelse hermed. Vi ser ikke at et samarbejdes tværfaglighed afhænger af om det er mere eller mindre (u)lige, men snarere at fagpersoner kan være nødt til gå i konflikt med deres positioneringer som én der blot skal lytte, for at kunne bidrage til samarbejdets produktivitet.

Konklusion – Faggrænser vanskeliggør tværfaglighed

Modsætninger mellem faglighed som afgrænset og tværfaglighed er betydningsfulde for håndteringen af komplekse opgaver i PPR: Struktureringen af tværfagligt samarbejde omkring faglighed(er) og institutionel opdeling kan immobilisere viden for alle samarbejdets parter. Uklar ansvarsfordeling i et samarbejde organiseret omkring afgrænsede fagligheder kan skabe frustration og resignation, som ikke fordrer vidensdeling. Når fagpersonerne tildeler hinanden forventede måder at arbejde på, kan accept af de faggrænser og ansvar, man tildeles, skabe utilfredshed med hvordan man arbejder. At gå i konflikt med dette, kan dog mobilisere den viden, som er mere brugbar for samarbejdets øvrige parter. Og på grund af fagpersoners forskellige relevans for et problem er der, i tværfagligt samarbejde, rig mulighed for ulighed. Også her må

man handle konfliktuelt mod den positionering, man tildeles, hvis man har værdifuld viden, der kan gøre det tværfaglige samarbejde produktivt.

Tværfagligt samarbejde, er mere end en direkte vej ud af den overbelastning PPR oplever, og må nu kunne siges selv at kunne være belastende. Et fokus på konflikterne har åbnet op for deres indhold. Fælles for ovenstående er, at fagpersonerne har forskellige forståelser af andres og egne fag og faggrænser, og hermed også hvad der udgør fundamentet for det tværfaglige samarbejde, de deltager i. Dette giver anledning til problemer i en grad, hvor det tværfaglige samarbejde bliver en kompleks sag. Ud fra en essentialiserende tilgang kunne løsningen tænkes at være klar og detaljeret afgrænsning af domæner og ansvarsfordeling eller fagpersonlige essenser, og at overlap mellem fagligheder og ansvarsområder bør undgås. Dette synspunkt strider dog mod forståelsen af pointen med tværfagligt samarbejde, hvor en sammensat praksisstruktur er nødvendig for at arbejde med børn i vanskeligheder, som bevæger sig på tværs af forskellige kontekster. Tværfagligt samarbejde må kunne producere mere, end hvad summen af faglighederne kan enkeltvist. Vi ser konkluderende, at fagpersonerne ikke direkte fortæller om/engagerer sig i konflikter i møderne og generelt forsøger at undgå at fordele arbejdsopgaver eller krydse faggrænser. Herved undgår de potentiel produktiv konflikt. Ved at fastholde domæner og ansvar og undgå erkendelse af varierende relevanser for sager understøtter fagpersoner faglighed i modsætningen mellem faglighed og tværfaglighed og samarbejdets produktivitet hæmmes.

Diskussion - Tværfagligt samarbejde er et problem

Det modsatrettede forhold mellem faglighed og tværfaglighed er ikke den eneste grund til problemer. Problemforståelsen bag PPR's tværfaglige arrangement er også væsentlig. Når problemer bliver tilstrækkeligt komplekse, er det ikke svært at finde argumenter for at undersøge dem fra flere forskellige faglige perspektiver. Anden forskning i skole-PPR-regi finder det dog svært at dokumentere, hvordan de udbredte organiseringer af tværfaglige samarbejder konkret understøtter hurtigere/bedre forebyggende, foregribende og indgribende indsatser (Jensen & Molbæk, 2024). En del af kompleksiteten, som vi ser gælde for PPR's arbejde er, at fagpersonerne ikke altid har mulighed for på forhånd at forstå problemet, de skal arbejde med. En central del af arbejdet er netop at undersøge, hvad problemer er forud for, eller sideløbende med, at samarbejde om at finde interventioner. PPR og fagpersonerne må altså løbende undersøge, hvordan de skal deltage i den videre udforskning og håndtering. De må forstå deres egen og hinandens situerings i samarbejdet.

Begreberne “fag” og “faglighed” er også besværlige. De fleste sociologiske teorier betoner vigtigheden af at opnå råderet eller monopol over autonome beslutninger, som grundlag for legitimitet og generel anerkendelse omkring vidensbaserede ydelser (Nielsen, 2021). Fagpersoner er således dem der “ved” noget, og forskellige fagpersoner ved noget forskelligt. Man kunne drage paralleller til fag i en bogreol, som udgør strukturelle inddelinger mellem boghylde og opdeler bøgerne, ligesom der på forskellige uddannelser læses overvejende forskelligt pensum. For sundhedsfaglig praksis konstateres det, at professionerne i sig selv er problematiske, og at divergerende faglige perspektiver og professionsidentiteter står i vejen for et velfungerende tværfagligt samarbejde (Lehn, 2023). Fagenes eksistensgrundlag synes at være deres indhold, og at der således findes emner, som må holdes ude. Faglighed, som f.eks. specialpædagogisk konsulent Maja gav sin mening om (tænk: lomme filosofi), er her ikke blot adfærd i overensstemmelse med indholdet af bøgerne på egen hylde, men også afholdenhed fra at handle på baggrund af udenfor-liggende fags bøger. Altså accept/respekt for boghyldernes indhold og inddeling, og fagpersoners tilegnelse af dette indhold og råderet funderet i inddelingerne.

I regi af tværfagligt samarbejde mellem lærere og pædagoger kræver styrkelse af samarbejdet bl.a. mindre fokus på forskellige faglige kerneområder og arbejdsdelinger (Tybjerg & Mardahl-Hansen, 2023). Tendensen synes dog mere udbredt end blot til børne- og ungeområdet. I sundhedsprofessionelt arbejde åbner tværfagligt samarbejde, anskuet som et simpelt gode, op for mangelfuld hensyntagen til fagpersoners forskellige arbejde, arbejdsvilkår og andre interne forhold (Nielsen et. al. 2023). Er tværfaglighed så at gribe til bøger på tværs af bogreolernes fag? Vi har nu set hvordan faglighed som fundament for tværfaglighed, fordrer at konflikter håndteres ved at adskille sammenhængende forhold i børns liv pga. opdelte essentialiserende forståelser af faglighed. Men komplekse problemer lader sig ikke altid opdele i fag. Herfra lyder derfor et opråb om at åbne op for konfliktualitet i tværfagligt samarbejde, både i konkret samarbejdspraksis mellem fagpersoner, men særligt også om den opdelte faglighedstænkning. Glem selve bogreolen og dens fag. For herved opnår fagpersoner reelle muligheder for at lære af deres konfliktuelle engagement med andre fagpersoner og situering i samarbejdet. For tværfagligt samarbejde er det samme som, hvad det skal håndtere - et komplekst problem, prosaisk og praktisk, og derfor kræver det også undersøgelse, refleksion og håndtering.

Referencer

- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56–78.
<https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000045>
- Busch-Jensen, P. (2018). Skoleledelse - mellem konflikter og samarbejde. I C. Højholt & D. Kousholt (red.). *Konflikter om børns skoleliv* (s. 126-170). Dansk Psykologisk Forlag.
- BUVM (2023). *Ny undersøgelse kortlægger udfordringer i PPR*.
<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/jun/230620-ny-undersogelse-kortlaegger-udfordringer-i-ppr> [12-03-24].
- Dreier, O. (1979). *Den kritiske psykologi*. Rhodos.
- EVA (2023). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk psykologiske rådgivning (PPR)*,
<https://eva.dk/Media/638477396741592700/Unders%C3%B8gelse%20kommunernes%20p%C3%A6dagogisk%20psykologiske%20r%C3%A5dgivning%20PPR.pdf>.
- Goth, A. F. (2022). *Nødråbet fra PPR*, <https://www.dp.dk/p-psykologernes-fagmagasin/artikler/noedraabet-fra-ppr/>.
- Hvidtfeldt, R. & Stanek, A. H. (2022). *Pædagoger i tværfagligt samarbejde om bekymringsbørn*. BUPL.
- Højholt C. (2005). Præsentation af praksisforskning, I Højholt, C. (red.). *Forældresamarbejde: forskning i fællesskab* (s. 23-46). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2020). Contradictions and conflicts: Researching school as conflictual social practice, i: *Theory & Psychology*, 30(1) S. 36-55.
- Højholt, C. & Røn-Larsen, M. (2016). Sociale interventioner og konflikter i skolelivet. I J. Krøjer & K. Dupret (red.), *Social intervention* (s. 115-140). Frydenlund.
- Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2024). Det koordinerende og kollaborerende samarbejde om vilde problemer., *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 8(1) S.78-82.
- Jensen, U. J. (2001). Mellem social praksis og skolestisk fornuft, I Myrup, J. (red.). *Temaer i nyere fransk filosofi*. Århus: Forlaget Filosofia.
- Kousholt, D. & Morin, A. (2023). Samarbejde mellem PPR og skole. *Pædagogisk Indblik*, 22, Århus Universitetsforlag.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice* (1. udg.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108616416>
- Melchior, A., Jensen, E. E., Nielsen, L. R., Nielsen, S. T. K., & Jørgensen, B. E. V. (2024). *Når faglighed kommer på tværs*. Roskilde Universitet.
- Moesby-Jensen, C. K. & Moesby-Jensen, T. (2018). *Lydighedsetik og bureaukratisk grusomhed: Refleksioner over det tværprofessionelle samarbejde mellem*

- myndighedssocialrådgivere og PPR-ansatte. I C. K. Moesby-Jensen (red.), *Når professioner samarbejder: Praxis med udsatte børn og unge* (s. 213-242). Samfundslitteratur.
- Nielsen, B. (2019). *PPR-Håndbogen* (2. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen C. S., Højbjerg, K., Engelsens, S. Bukhave, E. B., Lehn, S. (2023). Mellem innovation og reproduktion – hvordan fremtidens sundhedsprofessionelle lærer at arbejde på tværs. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2023(1) S. 134-149.
- Nielsen, S. B. (2021). Professionalisation of social pedagogues under managerial control: caring for children in a time of care crisis. I H. M. Dahl, L. Horn & L. L. Hansen (red.), *A Care Crisis in the Nordic Welfare States?* (s. 139–157). Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447361374.009>
- Røn-Larsen, M. (2012a). Inklusion og Diagnostiske udredninger – en analyse af institutionelle kravets betydning for pædagogisk arbejde omkring børn i vanskeligheder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 12(4) S. 25-31.
- Røn-Larsen, M. (2012b). Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordiske Udkast* 40(1) S. 52-72.
- Røn-Larsen, M. (2016). Drengen, der ønskede sig en diagnose. I B. Hamre & V. Larsen (red.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (s. 125-140). Frydenlund.
- Schraube, E. (2017). Teori gør forskellen: Analytiske strategier i kritisk psykologi. *Nordiske Udkast*, 25(2) S. 24-39.
- Sundhedsministeriet (2022). *Aftale om en 10-årsplan for psykiatrien og mental sundhed*,
[/https://www.ism.dk/Media/637998818153312977/Psykiatriaftale_2022_Final_Version.pdf](https://www.ism.dk/Media/637998818153312977/Psykiatriaftale_2022_Final_Version.pdf).
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015) *Pædagogisk-psykologisk praksis mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. (2013) Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis?. *Psyke & Logos* 34(2) S. 462-479.
- Tybjerg, G. & Mardahl-Hansen, T. (2023). Hvad skal det tværprofessionelle samarbejde handle om?. *Liv i skolen: Tidsskriftet om lærernes hverdag og det gode arbejde i skolen*, 25(1) S. 44-51.