



Psykologens konsultative arbejde med observationer i PPR - med fokus på barnets perspektiv

Kandidatspeciale

Helene Albeck Stæhr

Vejleder: Mariane Hedegaard

Afleveringsdato: 1. Marts 2018

Institut for Psykologi, Københavns Universitet

Antal tegn: 191.970, svarende til 80 normalsider.

Abstract

This thesis evolves around collaborative challenges in the psychologists' consultative work on participant observations of children in the current educational psychological counseling (PPR). How might the psychologist use her observations to center the counseling on the perspective of the child in question? Which efforts during the counseling are usable in the collaborative setting of professionals with diverse views and sometimes opposing agendas? How can the psychologist create the optimal conditions for her participant observations to help reshaping conceptions of problems?

By reviewing the current literature and by conducting fieldwork in two local educational psychological settings (PPR's), I argue, how the professionalism of the educational psychologist is negotiated in opposing discourses and expectations to her position. I emphasize, that by performing preliminary meetings, the educational psychologist should make an effort to establish a common ground to collaborate on the psychologists' participant observations. Here, the psychologist must strive to establish settings that curiously recognize professional diversity in order to identify and include optimal developmental efforts for the child. To translate ideas and observations in the PPR setting to everyday work of school and day care teachers, the psychologist must focus on establishing processes that 1) create an interest in the child's perspective, and 2) motivate considerations of pedagogical practices as means to solve challenges around the child.

Indholdsfortegnelse

Indledning	6
Problemformulering	7
Undersøgelse af problemstillingen	8
Opgavens opbygning og analysens teoretiske udgangspunkt	9
Opgavens erkendelsesteoretiske udgangspunkt	10
Konsultativt arbejde	11
PPR-psykologens arbejdsområde i et historisk perspektiv	11
Nye krav og udfordringer i psykologarbejdet	12
Fire psykolog- og observatørpositioner	13
Den traditionelle psykologrolle	13
Ekspertkonsulenten	14
Proceskonsulenten	15
Den 'anderledes-vidende' kreative pragmatiker	16
Udviklingspsykologiske perspektiver	17
Et kulturhistorisk perspektiv på børns udvikling	18
Udvikling gennem social deltagelse	18
Deltagerobservationer fra barnets perspektiv	19
Observationsmetoderne i relation til feltarbejdet	21
Samarbejds møder om børn	21
Kommunikation om uenighed	22
At synliggøre forskellige faglige bidrag	22
Forskellige historier om barnets situation	23
At styrke den nysgerrige dialog og holde kompleksiteten i live	23
Koordination af meningskabelse og af handlinger	24
Handlingskoordination	25
Koordination af kontekster og episoder	26
Diskursiv positionering	26
Metodiske overvejelser	27
Formålsbeskrivelse	27
Karakteristik af felten og metodevalg	29

Adgang til felten	30
Empirisk materiale	30
Tabel over aktiviteter under feltarbejdet	31
Deltagerobservationer i skoler og i børnehave	31
Deltagerobservationer af konsultative møder	32
Deltagerobservationer i skole og børnehave	34
Mine observationer af det konsultative samarbejde omkring barnet	35
Lydoptagelser	35
Min rolle på møderne	35
Mit teoretiske blik under møderne – <i>Intentionsanalyse</i>	36
Interviews	36
Behandling af empirien	37
Introduktion til analysen	39
Observation I – Flere versioner af 'virkeligheden'	40
Beskrivelse af observationsforløb og sparringsmøde	40
Analyse	42
Når observationen bruges til at lave en ekspertvurdering	42
To fronter på mødet	43
Kampen om virkeligheden	44
"Han var meget bedre i dag"	45
Barnets perspektiv i lærernes beskrivelser – legitimitet og magt på sparringsmødet	47
Observation II – lærerens ejerskab til barnets perspektiv	49
Beskrivelse af observationsforløbet og feedbackmødet	49
Anns refleksioner over mødet	51
Analyse	53
Dilemmaer i praksis: 'At servere noget' eller 'gå med på lærerens tangent'?	53
At 'give' feedback	54
Observationen som trædesten til sammenfletning af viden og idéer	55
At træde frem som ekspert	56
Diagnosesprogets betydning for barnets perspektiv i konsultationen	57
Relationelle og kontekstuelle perspektiver fra observationen	58
At bringe barnets perspektiv ind <i>inden</i> observationen	59
Lærerens ejerskab til observationsopgaven	61

Observation III – at lirke til problemforståelser og problemmættede fortællinger	63
Observation i Æblehaven	63
Observation af sparringsmøde	64
Psykologens refleksioner efter mødet	67
Analyse	68
Koordination af forskellige professionelle intentioner og agendaer	68
'Sparring og vejledning' i kontekst af personalekulturen	69
Klientens forandringshistorier – barnet eller hjemmet som problemet	72
Klientens forandringshistorier – psykologen som problemet.....	73
At skabe hensigtsmæssige samarbejdspositioner	74
At positionere sig hensigtsmæssigt i forhold til observationsopgaven	75
Sammenfatning og Diskussion	77
Problemstilling og resultater	77
Undersøgelsens validitet	79
Konklusion og perspektivering	80
Litteratur.....	82
Referenceliste	82
Supplerende litteratur.....	86
Appendix 1: Interview med psykologfaglig leder for PPR-afdeling	87
Appendix 2: Transskription af sparringsmøde om Mads	97
Appendix 3: Eksempel på observationsprotokol	109
Appendix 4: Interviewguide til interview med psykologfaglig PPR-leder	114
Appendix 5: Interviewguide til psykologer, som jeg har fulgt under feltarbejdet.	117
Appendix 6: Interviewguide til interview med PPR-psykolog, Lars	119

Indledning

I foråret 2017 var jeg psykologpraktikant i Inpraxis, en narrativt og systemisk orienteret psykolog- og konsulentvirksomhed i Helsingør. Inpraxis blev hyppigt gæstet af psykologer, der var ansat i PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), og jeg blev optaget af det arbejdsliv og de udfordringer, de gennem uddannelse i Inpraxis søgte kompetencer til at tackle. Blandt andet oplevede psykologerne ofte at blive mødt med forventninger om at påtage sig en særlig *ekspert- og problemløserrolle*. Dette stod i umiddelbar kontrast til flere af psykologernes egne ideer om, hvilke processer i psykologarbejdet der skaber forandring. Disse modsatrettede forventninger kom blandt andet til udtryk i forbindelse med observationsopgaver. Flere af psykologerne havde ønsker om at bruge observationer i deres arbejde i PPR, blandt andet fordi observation tilsyneladende er efterspurgt, og fordi denne metode har potentiale til at supplere lærere eller pædagogers problembeskrivelser af barnet med et alternativt blik på vanskelighederne.

Trods de gode intentioner synes samarbejdet med lærere og pædagoger om observationerne imidlertid at afstedkomme forskellige dilemmaer. En psykolog beskrev, hvordan hun ofte stødte på en forventning om, at hendes observationer skulle afspejle lærernes fortolkning af børnene som vanskelige, og i øvrigt understøtte lærerens eventuelle ønske om at få barnet indstillet til et specialtilbud. Under en supervisionsøvelse i Inpraxis efterspurgte psykologen idéer til at ”sno sig” i dilemmaer, hvor hun på den ene side ønskede at gøre sig relevant for lærerne, samtidig med at hun, ud fra et fagligt synspunkt, ønskede at bruge observationerne til at åbne op for nye perspektiver og måder at forstå vanskeligheder i undervisningen. En anden psykolog udtrykte, at observationer ofte er behæftet med lærere eller pædagogers forventninger om, at psykologen med sit *ekspertblik* hurtigt kan se igennem til problemets kerne. Den pågældende psykolog oplevede, at observationerne hjalp hende til at få øje på nye muligheder og tiltag omkring barnet. Dog kunne observationerne også skabe konflikt, hvis lærerne og pædagogerne ikke var enige i psykologens tolkning, særligt hvis hun pegede på de professionelles andel i vanskelighederne omkring barnet. Herudover gav flere af de psykologer, jeg snakkede med, udtryk for faglig tvivl i forhold til at lave observationerne. En sagde for eksempel: ”Jeg gør bare et eller andet, når jeg kommer ud, og jeg tror egentlig, at vi gør det meget forskelligt på min arbejdsplads”. En anden udtrykte bekymring for, hvorvidt han med rette kunne udtale sig på baggrund af en enkelt times observation i en klasse.

Mine samtaler med PPR-psykologer i løbet af min praktik peger på, at observation som psykologisk undersøgelsesmetode er behæftet med modsatrettede forventninger til psykologens

rolle og med psykologernes faglige tvivl både i forhold til, hvordan man bedst observerer, og hvordan man får det konsultative samarbejde om observationerne til at fungere.

Disse udfordringer suppleres af litteraturen, der blandt andet peger på, at PPR-psykologernes observationer beskyldes for at være diffuse (Højholt & Szulevicz, 2013); at der er en udbredt tendens til at opfatte viden fra hverdagslivet som mindre *faglig* (Nissen, 2009; Højholt & Szulevicz, 2013) og at der ikke findes et tilstrækkeligt nuanceret og professionelt sprog til at formidle observationerne (Højholt & Szulevicz, 2013).

Når jeg synes, det er relevant at beskæftige mig med emnet, skyldes det min overbevisning om, at observationsmetoden rummer et betydeligt potentiale til at svare på nogle af de udfordringer og arbejdsopgaver, PPR står overfor. Stillet over for nye opgaver med at bistå lærere og pædagoger i inklusionsarbejdet kan deltagerobservationer tæt på den pædagogiske hverdag være med til at imødekomme behovet for en kontekstsensitiv, pragmatisk og praksisnær rådgivning (Højholt & Szulevicz, 2013; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Det er blevet kritiseret, at konsultativt arbejde om børn i PPR ofte domineres af de voksnes forståelser og fortællinger. Observationer, der kigger *med* barnet ud i det fælles børneliv, har potentiale til at bringe barnets perspektiv ind i konsultationen (Hedegaard, 2018; Lentz, 2015; Vassing, 2011a). Derudover kan observationer, der bestræber sig på at forstå børns handlinger i sammenhæng med deltagelsesmuligheder og sociale strukturer på tværs af aktiviteter, modsvare tendensen til at lave individualiserende og kontekstløse beskrivelser af børn, for eksempel ved hjælp af tests (Hedegaard, 2013; Højholt & Szulevicz, 2013; Højholt & Kousholt, 2012).

Observationer inden for PPR er således på én gang behæftet med betydelige potentialer og forskellige udfordringer og dilemmaer. Dette gav mig lyst til at undersøge, hvilke færdigheder psykologen har brug for, for at kunne arbejde hensigtsmæssigt med observationer inden for den konsultative PPR-ramme.

Problemformulering

Jeg vil undersøge, hvordan psykologen samarbejder med lærere og pædagoger om psykologens observationer ud fra følgende problemstilling:

”Hvilke tiltag i det konsultative arbejde har betydning for, om psykologens observationer bliver brugbare i samarbejdet mellem forskellige professionelle om at skabe de bedste udviklingsbetingelser for barnet?”

Herunder vil jeg særligt koncentrere mig om følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvordan kan der arbejdes med barnets perspektiv i konsultationen, når psykologen trækker på sine observationer i praksis?
- Hvilke tiltag skaber mulighed for, at psykologens og de øvrige deltagers *forskellige* perspektiver bliver brugbare i en fælles undersøgelse af problemsituationen?
- Hvordan kan der arbejdes med lærerens eller pædagogens ejerskab til nye tiltag omkring barnet?

Undersøgelse af problemstillingen

Jeg vil dels undersøge problemstillingen ved at gennemgå baggrundslitteraturen om konsultativt arbejde og observationer i PPR og supplere dette med et mindre feltarbejde, jeg har foretaget i to midtjyske PPR-organisationer. I feltarbejdet har jeg deltaget i syv observations- og mødeforløb med tre forskellige psykologer. Mit primære analyseobjekt er de konsultative møder, hvor psykologens observationer bringes i spil. Gennem deltagerobservation har min hensigt været at undersøge samarbejds mødet som en *social praksis*, hvilket betyder, at det, der sker på møderne, kan ses som et samarbejde mellem flere forskellige deltagere med forskellige opgaver og forskellige positioner i en særlig institutionel organisering (Røn Larsen, 2011). Min hensigt var således at skabe en forståelse for, hvordan psykologens observationer forhandles i mødet mellem professionelle, herunder forhandlingen af de forskellige intentioner og ønsker, der kan være for den måde psykologens observationer skal bidrage til indsatsen omkring barnet.

Herudover har jeg fulgt psykologerne på fire skoler og i en børnehave til observationer af de børn, samarbejds møderne handlede om. Dels gjorde jeg dette for at belyse psykologernes praktiske arbejde med observationer, men også for at kunne sammenligne det, psykologerne lagde vægt på i deres beskrivelser af barnet med min egen *kulturhistoriske* udviklingsforståelse (Hedegaard, 2013) og med min forståelse af barnet som *social deltager* (Højholt & Kousholt, 2012).

Jeg har desuden foretaget fem semistrukturerede kvalitative interviews af PPR-psykologer og en PPR-leder. To af psykologerne og PPR-lederen var ansat i de kommuner, hvor min empiriske undersøgelse fandt sted. Hensigten med interviewene var at skabe indsigt i de styrker og udfordringer, psykologerne oplever i det konsultative arbejde med observationer og særligt fra

lederens perspektiv at belyse den pågældende PPR-organisations værdier og metodiske retningslinjer for observationsarbejde.

Opgavens opbygning og analysens teoretiske udgangspunkt

Analysen foretages ud fra en særlig interesse i, hvordan der arbejdes med barnets perspektiv i konsultationen, hvordan forskellige perspektiver på problemhistorien håndteres, og hvordan deltagerne qua deres forskellige intentioner og motiver *positioner* hinanden diskursivt (Davies & Harré, 1990) og *koordinerer* (Pearce, 2007) deres forventninger til observationen.

Med udgangspunkt i dette fokus finder jeg det relevant indledningsvis at redegøre for PPR-psykologens arbejdsområde i et historisk perspektiv. Som det vil fremgå, må PPR-psykologen navigere i mange og modsatrettede forventninger til psykologpositionen og observationsopgaven.

Ud fra min grundlæggende forståelse af kontekstens betydning for menneskelig udvikling, har jeg valgt at lade den *kulturhistoriske* forståelse (bl.a. Hedegaard, 2013) og perspektivet på barnet som social *deltager* (bl.a. Højholt & Kousholt, 2012) lægge til grund for mine egne observationer af børn og for min analyse af de udviklingsforståelser, der præger de professionelles arbejde med barnet. Jeg vil redegøre for de udviklingsforståelser, de to teorier tilbyder og for de observationsmetoder, der knytter sig hertil.

Det konsultative arbejde med observationer sker på tværfaglige møder, hvor forskellige fagligheder, positioner og dagsordener skal håndteres og *koordineres*. Jeg vil derfor bringe læseren omkring forskellige teorier om håndtering af forskellighed på tværfaglige møder. I samme forbindelse vil jeg redegøre for Pearce's (2007) teori om *koordineret beherskelse af mening* med fokus på *koordination* af meningsskabelse og af handlinger. Endelig vil jeg redegøre for teorien om *diskursiv positionering* (Davies & Harré, 1990) med henblik på at skabe opmærksomhed på det sproglige arbejde, psykologen kan gøre for at positionere sig hensigtsmæssigt i forhold til observationsopgaven.

Herefter følger et afsnit, hvor jeg beskriver min empiriske undersøgelse og de metodiske overvejelser, der ligger til grund herfor.

Analysen herefter tager udgangspunkt i tre observationer af konsultative samarbejds møder, hvor psykologens observationer bringes i spil. Analysen underbygges med øvrige betragtninger fra feltarbejdet og med dele af de interviews, jeg har foretaget.

Opgavens erkendelsesteoretiske udgangspunkt

Erkendelsesteoretisk bygger specialet på *socialkonstruktionismen* og står dermed i modsætning til *realismens* antagelse om, at der findes en objektiv virkelighed, der kan beskrives uafhængigt af den, der betragter. *Socialkonstruktionismen* bygger på præmissen om, at virkeligheden konstrueres og forhandles i sociale interaktioner. Virkeligheden er dermed afhængig af subjektet, der betragter. Det flytter fokus fra sproget som et beskrivende redskab til et redskab, vi sammen skaber mening og handling gennem (Haslebo & Lund, 2014).

Ud fra socialkonstruktionismen udspringer blandt andet den *systemiske* tænkning og den *narrative* praksis. Den *systemiske* tænkning har bidraget med ideen om et *multivers*: Der findes mange versioner af de 'samme' begivenheder. I stedet for at interessere os for virkelighedens beskaffenhed, må vi derfor være nysgerrige og kritiske over for, hvordan forståelser løbende samskabes i kommunikationen. Ordet *systemisk* står for 'helhed' og indebærer tanken om, at man i stedet for at fokusere på individet må arbejde med hele systemet af relationer, for eksempel omkring et barn. Her er der altså lagt vægt på konteksten og på relationernes betydning, og det får blandt andet betydning for tilgangen til observationer. Der kan aldrig laves neutrale observationer af menneskelige samspil, fordi observatøren i kraft af sin tilstedeværelse påvirker det system, der observeres (Haslebo & Lund, 2014).

I modsætning til en *lineær* problemforståelse tilsigtes der inden for den *systemiske* tænkning at skabe en *cirkulær* forståelse for, hvordan forskellige faktorer i det komplekse sociale system påvirker hinanden (Dahl & Tanggaard, 2013; Westmark, Nissen, Offenbergs & Lund-Jacobsen., 2012). Her er en grundlæggende antagelse om, at de forandringer, et menneske gennemgår i interaktion med sine omgivelser, ikke kan dikteres af andre. Eksisterende 'grænser' og problemforståelser kan højst forstyrres på måder, der giver de involverede lyst til at koble sig på nye forståelser (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Narrativ teori handler kort sagt om, hvordan vi gennem historiefortællinger skaber mening i vores liv. Meningsdannelsen bor ikke inde i tingene (for eksempel psyken eller personligheden), men produceres gennem sproget (Westmark, 2009), hvormed kan sige, at fortællinger har en 'skabende kraft' (Haslebo & Lund, 2014). Sproget har betydning for de historier, vi har om os selv og hinanden, og for den måde vi tilskriver forskellige begivenheder mening (Westmark, 2009). De historier, der fortælles, henter næring fra dominerende *diskurser* og får betydning for

de *positioner*, der tilbydes, og de selvforståelser, der dermed skabes gennem sproget (Haslebo & Lund, 2014). Det vil jeg komme nærmere ind på under afsnittet 'diskursiv positionering' (s. 26).

I forhold til specialet medfører præmissen om, at virkeligheden er subjektafhængig og perspektivisk, at psykologens observationer ikke kan bruges til at 'dømme' virkeligheden. Snarere må lærere, pædagoger og psykologers forskellige syn på en given problemstilling give anledning til en undersøgelse af flere perspektiver (Højholt & Szulevicz, 2013). Relationernes og kontekstens betydning for menneskelig udvikling, får den konsekvens, at psykologen i stedet for at forstå vanskeligheder som noget, barnet *har*, må bruge observationerne til at belyse de vanskeligheder barnet *er i* (Højholt, Røn Larsen & Stanek, 2014). Desuden bliver det, ud fra et fokus på sprogets skabende kraft, interessant at undersøge, hvordan deltagerne på samarbejds møder om børn, gennem meningsdannelse og fortolkning, er med til at konstruere særlige problemforståelser og efterfølgende handlemuligheder.

Konsultativt arbejde

PPR-psykologens arbejdsområde i et historisk perspektiv

I den traditionelle skolepsykologiske praksis blev psykologen rekvireret til primært at undersøge det enkelte barn for at lokalisere kognitive, sociale eller følelsesmæssige problemer. Det er beskrevet, hvordan psykologen ved hjælp af forskellige undersøgelsesmetoder og samtaler med barnet, forventedes at diagnosticere barnets vanskeligheder samt foreslå hvilke pædagogiske foranstaltninger og eventuelle specialtilbud, der skulle iværksættes (Hedegaard, 2018; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Tilgangen var *servicerende*, fordi institutionen eller skolen blev betjent i forhold til sine umiddelbare behov. Den servicerende betjeningsform er imidlertid blevet kritiseret for at bygge på en mangel- og problemfokuseret tænkning, hvor problemer med eksempelvis adfærd eller indlæring anskues som noget, der ligger i det enkelte individ (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Rammerne for PPR-psykologens arbejdsområde ser i dag noget anderledes ud. Fra at skulle vurdere det enkelte barn med henblik på indstilling til specialtilbud forventes PPR-psykologen nu at skulle fungere som konsultativ sparringspartner for personalet på daginstitutioner og skoler. Flere faktorer har medvirket til dette systemskifte i PPR. Påvirket af systemiske strømme i psykologien begyndte man årtier tilbage at stille spørgsmålstegn ved, hvor stor en rolle tests skulle spille, og de kontekstuelle og relationelle dimensioner af forskellige

problemstillinger omkring børnene kom i højere grad i fokus. Opmærksomheden på den forebyggende og konsultative indsats skete i takt med en voldsom stigning i antallet af børn, der blev henvist til specialundervisning op gennem 1980'erne og 90'erne. Man begyndte i stedet at tale om den rummelige folkeskole, og ved underskriften af Salamanca-erklæringen i 1994 anerkendte man i Danmarks inklusionsbegrebet (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift udgav i 2002 et temanummer om konsultation i PPR, hvor behovet for et paradigmeskift i PPR fra en servicerende, autoritativ anskuelse til en konsultativ, udviklingsorienteret og faciliterende tilgang blev behandlet (se for eksempel Hansen, 2002). Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR er blevet yderligere aktualiseret i takt med det store fokus på inklusion, der har været de senere år, særligt i forbindelse med Folketingets vedtægt af Inklusionsloven i 2012. Udfordringen med at skabe inklusion i landets daginstitutioner og skoler betyder, at PPR's fokus er blevet flyttet fra specialområdet til en prioritering om at støtte pædagoger og lærerne i at etablere inkluderende udviklings- og læringsmiljøer. Inklusionsbegrebet har et relationelt udgangspunkt. I modsætning til at betragte særlige behov som egenskaber knyttet til det enkelte barn, rykkes fokus til at se på de forskellige vanskeligheder eller komplicerede læringssituationer som børn kan *være* i (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Nye krav og udfordringer i psykologarbejdet

Da langt flere elever i dag skal inkluderes i almenundervisningen, har PPR-psykologens genstandsfelt rykket sig fra et spørgsmål om 'hvor skal eleven være?' til 'hvordan kan vi få det her til at fungere?' (Strøier, 2012). Det betyder, at psykologens kompetencer skal udnyttes under nye forudsætninger og andre rammer end hidtil.

Der er tilsyneladende betydelige kommunale forskelle på, hvordan PPR fungerer i forhold til samarbejdet omkring inklusion, ligesom der er store forskelle på i hvor høj grad, der arbejdes konsultativt (Baviskar et al., 2013). Forskningsresultater peger desuden på, at der er udfordringer omkring etableringen af et godt samarbejde om inklusion mellem lærere og PPR-psykologer. Psykologernes faglighed bliver ikke tilstrækkeligt synlig for PPR's brugere. Rådgivningen møder kritik for at være banal og psykologerne for dårligt klædt på og for langt væk fra den pædagogiske hverdag til at kunne fungere som sparringspartnere om inklusion og didaktik (Baviskar et al., 2013; Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Selvom lovgrundlaget peger på inklusion, og der gennem en årrække har været fokus på at indføre en relationel forståelse af vanskeligheder i institutions- og skoleområdet,

hænger praksis mange steder fast i en individualiserende tilgang til barnet. Det problematiseres, at mange psykologer baserer deres virke på traditionelle psykologfaglige kompetencer (bl.a. individuelle undersøgelser og diagnostisk udredning) (Hedegaard, 2018; Røn Larsen, 2011; Vassing, 2011b). Samtidig giver PPR-psykologer udtryk for en oplevelse af at arbejde fastlåst i andre professionelles forventninger, og at psykologens vurderinger af børn med henblik på visitation til særlige tilbud stadigvæk er meget efterspurgt (Nissen, 2018).

Der ser altså ud til at være modsatrettede strømninger i PPR-arbejdet, hvor nye krav kolliderer med gamle vaner og vidensområder. I mit speciale interesserer jeg mig for, hvordan disse modsatrettede og flertydige forventninger til psykologens position kommer til udtryk og forhandles i det tværprofessionelle samarbejde om psykologens observationer. I det følgende vil jeg derfor redegøre for de forskellige psykologpositioner, der ser ud til at finde vej i PPR-praksis. Jeg vil knytte disse positioner til en forståelse af, hvad psykologens observationer skal indeholde og bidrage med.

Fire psykolog- og observatørpositioner

Ved at sammenholde litteraturen inden for området vil jeg argumentere for, at de forskellige psykologpositioner, der kendetegner udviklingen inden for PPR, kan opdeles i fire kategorier: *Den traditionelle psykologrolle, ekspertkonsulenten, proceskonsulenten og den 'anderledes-vidende' kreative pragmatiker*. Selvom kategorierne til en vis grad har fælles berøringsflade, hænger psykologpositionerne sammen med grundlæggende ideer om, hvordan man bedst skaber forandring for barnet.

Den traditionelle psykologrolle

Den traditionelle psykologrolle hænger sammen med den *servicerende tilgang*, hvor psykologen helst skal være tæt på systemet for at kunne betjene det bedst muligt. Her anses psykologen som problemløser, der med sin viden om lidelser, diagnoser og administrative forhold i daginstitutions- og skoleverdenen, tager sig af børn med vanskeligheder. Det beskrives, hvordan psykologen inden for denne tilgang på baggrund af individuelle undersøgelser og samtaler med barnet forventes at kunne udrede, diagnosticere og vurdere de rette pædagogiske foranstaltninger (Hedegaard, 2018; Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Det problematiseres, at psykologen således kommer til at indtage en *ekspertposition* både i forhold til barnet og det pædagogiske personale (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Epistemologisk bygger ekspertpositionen og den servicerende tilgang på et naturvidenskabeligt videnskabsideal og en lineært kausalitetsforståelse, der er dybt integreret i vestlig tænkning. Inden for *realismen* ses verden ses ud fra et årsag-virkningsforhold, hvor det giver mening, at eksperten er den, der analyserer situationen og peger på årsagerne til problemet, for at problemet kan afhjælpes (Szulevicz & Tanggaard, 2015; Westmark et al., 2012). Viden ses i den sammenhæng som universelt gyldig, objektiv og sand, og information om barnet fra forskellige tests og observationer ses som uafhængige, både i forhold til situation og kontekst, og uafhængige af undersøgeren. Hedegaard (2013) kritiserer, at tilgangen hænger sammen med observations- og beskrivelsesteknikker, der karakteriserer barnet som opdelt i funktionsenheder. Da funktions- og adfærdsbeskrivelser henføres til barnet som person, antages det, at de kan analyseres isoleret og løsrevet fra barnets hverdag. Tilgangen bygger altså på en *kompensatorisk* logik, og omgivelsernes betydning medtages primært i kraft af deres støtte til barnets funktionstræning (Hedegaard, 2013).

Den *traditionelle psykologrolle* har modtaget meget kritik for at være individualiserende og kontekstløs. Ikke desto mindre beskrives det, at psykologer i mange PPR-sammenhænge stadigvæk ses 'som dem der tester og medvirker til udskillelse' (Vassing 2011b).

Ekspertkonsulenten

Der er forskel på den måde, konsulentbegrebet bliver brugt inden for litteraturen. I nogle sammenhænge bliver den konsultative tilgang inden for PPR ligestillet med en relationel, kontekstbaseret og forebyggende indsats (Szulevicz & Tanggaard, 2015). I andre sammenhænge skelnes der mellem *ekspertkonsultation* og *proceskonsultation*, hvor ekspertkonsultationen henfører til realismetænkningen og en lineær kausalitetsforståelse, mens proceskonsultation bygger på socialkonstruktivistiske og systemiske videnskabsidealiser (Dahl & Tanggaard, 2013; Westmark et al., 2012).

I specialet vil jeg læne mig op ad denne sidstnævnte skelnen mellem *ekspertkonsultation* og *proceskonsultation*. Det betyder, at der epistemologisk er store ligheder mellem den *traditionelle psykologrolle* og *ekspertkonsulenten*. Der er dog den væsentlige forskel, at konsultationsbegrebet bygger på antagelsen om, at det største forandringspotentiale ikke ligger hos barnet selv, men i barnets omgivelser, hvorfor det anses som mest hensigtsmæssigt at arbejde med de professionelle omkring barnet (Szulevicz & Tanggaard, 2015;

Vassing, 2011c). I øvrigt må konsulenten, for bedst at være i stand til at tilføje nye idéer, opretholde en vis distance til den pædagogiske hverdag (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Ekspertkonsultation er i overensstemmelse med det, mange forbinder med psykologens kernefaglighed. Psykologens forventes, på baggrund af en særlig erfaring og viden om blandt andet diagnoser, at tiltræde konsulentopgaven som *ekspert* med fagligt funderede undersøgelser og udredninger, herunder med tests, observationer og samtaler med barnet. Som ingeniørkonsulenten, der tilkaldes for at tilse en fejlkonstrueret bro, forventes psykologen at trække på sin viden og derigennem gennemskue årsagen til problemet (Dahl & Tanggaard, 2013; Nissen, 2015). Det betyder, at psykologens observationer må være med til at diagnosticere, hvad der er 'galt' med barnet, og hvad der bør gøres.

Der er imidlertid forskellige problemer knyttet til ekspertrådgivning, når vi arbejder med mennesker i levende, sociale systemer. For det første er det meget lidt sandsynligt, at man som udefrakommende er i stand til at gennemskue problemsituationens kompleksitet og udstikke handlingsanvisninger og gode råd, der får den tilsigtede effekt (Dahl & Tanggaard, 2013). Ofte bruges ekspertens råd ikke. Den faglige vurdering viser sig ikke at give tilstrækkelig mening i den rådeøgendes hverdag, og der opleves sandsynligvis ikke ejerskab over for psykologens idéer (Nissen, 2015; Westmark et al., 2012). Et alternativ til den *ekspertorienterede* forholdemåde er en *faciliterende* tilgang, hvor konsulenten i stedet indgår i en ligeværdig samarbejdsrelation med rådeøger om rådeøgers problemstilling. Den position vil jeg redegøre for i det følgende.

Proceskonsulenten

Proceskonsultation bygger på et postmodernistisk videnskabsideal. Her er præmissen, at subjektet ikke har direkte adgang til en virkelig eksisterende verden, fordi virkeligheden konstrueres socialt og hele tiden forhandles i sociale interaktioner. Det er ikke længere muligt at lave objektive og præcise beskrivelser af verden, da det vi ser, afhænger af den linse, vi iagttager verden gennem. Det betyder, at konsulenten, der arbejder med mennesker i sociale systemer, aldrig kan finde frem til et egentligt bagvedliggende problem. Højest hvordan der tænkes og tales om problemet (Westmark et al., 2012).

Frem for den lineære problemforståelse, læner *proceskonsulenten* sig op ad en *systemisk* tilgang. Ét perspektiv på problemet udelukker ikke nødvendigvis et andet perspektiv, og i konsultationen sigtes der mod at skabe forståelse for, hvordan forskellige faktorer i det komplekse sociale system påvirker hinanden. Således betragtes for eksempel psykologer, lærere,

pædagoger, forældre og børn alle som del af problemet og løsningen (Dahl & Tanggaard, 2013; Westmark et al., 2012).

Fokus er altså flyttet fra konsulentens ekspertise på indholdet i sagen til konsulentens ekspertise på processen i konsultationen. Konsulenten går fra en *alvidende* til en *ikke-vidende* position, hvor den primære opgave er at støtte klienten i at træde i karakter som ekspert på sin egen praksis. Konsulenten må interessere sig for at forstå, hvordan problemer italesættes og etablere processer, der skaber refleksion og forstyrrer eksisterende problemforståelser. Der arbejdes så at sige med radsøgers relation til problemet, og da det netop er klienten, der skal gå videre med arbejdet efter konsultationen, er dennes tanker, idéer og erfaringer i fokus (Dahl & Tanggaard, 2013, Nissen, 2015).

Den *proceskonsultative* tilgang er baseret på teorier, der lægger vægten på kontekstens betydning for menneskelig udvikling (Szulevicz & Tanggaard, 2015; Dahl & Tanggaard, 2013). I forhold til observationer af børn betyder det, at psykologen frem for at bidrage til en karakteristik af barnets vanskeligheder, må interessere sig for at forstå de sociale dynamikker omkring barnet.

Den grundlæggende systemiske antagelse om, at man ikke kan diktere forandring hos andre (s. 10) stiller visse udfordringer til samarbejdet om psykologens observation. Psykologen kan ikke gå ud fra, at idéer og perspektiver fra observationen automatisk giver mening for læreren eller pædagogen. Derfor må psykologen arbejde på at etablere processer, der giver samarbejdspartnerne lyst til at 'koble' sig til nye problemforståelser.

Den 'anderledes-vidende' kreative pragmatiker

Indføringen af proceskonsultative praksisformer i PPR-psykologens arbejde har ikke været uproblematisk. Træning i proces teknologier og spørgeteknikker betyder, at konsultation for nogle PPR-psykologer er blevet et *metodisk* anliggende (Strøier, 2014). Hvis processen bliver af en karakter, hvor den særlige psykologfaglighed slet ikke kommer i spil, kan modtagerne føle sig snydt (Nissen, 2015). Psykologen kan samtidig brænde inde med faglig ekspertise og ideer, som potentielt kunne være brugbare (Nissen, 2015; Vassing, 2011a; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Nye strømninger stiller sig da også skeptiske over for den dikotome opdeling i *ekspertkonsultation* og *proceskonsultation* og beskæftiger sig derfor med samarbejdsformer, der supplerer radsøgers viden med konsulentens særlige faglighed (Westmark et al., 2012; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Dahl & Tanggaard, 2013).

Med inspiration fra Burnham, Dewey og den filosofiske tradition *pragmatisme*, foreslår Szulevicz & Tanggaard (2015) PPR-psykologen som en *bricoleur*, der handler kvalificeret, håndværkspræget og kreativt i den enkelte situation og i et tæt og praksisnært samarbejde med det pædagogiske personale. PPR-psykologen befinder sig konstant i situationer, der kalder på yderligere udforskning. Der foreslås således en eksperimenterende og kreativ tilgang, hvor teoretiske og metodiske grænser gerne overskrides, hvis problemstillingen kalder på det.

Det hænger godt sammen med Hedegaards (2018) *udviklingspsykologiske praksisudvikling*, hvor det foreslås, at udviklingen af interventionsplaner sker i vekselvirkning med psykologens deltagerobservationer og lærerens afprøvning af nye ideer i praksis. Psykologen er i den sammenhæng ansvarlig for at bidrage med en særlig udviklingspsykologiske forståelse, der skal skabe rammerne for, at der kan etableres nye kontekstualiserede forståelser af vanskelighederne, som de stiller sig fra barnets perspektiv (Hedegaard, 2018). Tilgangen er i tråd med Szulevicz & Tanggaard (2015), der med udgangspunkt i tanken om den pragmatiske og kreative *bricoleur* foreslår, at den *ikke-vidende* psykologposition erstattes med en *anderledes-vidende* position.

Rollen frembyder således en *systemisk* og *procesorienteret* tankegang, dog med et større fokus på, hvordan psykologens viden bringes i spil i et handlingsrettet og praksisnært samarbejde med de professionelle omkring barnet. Klasserums- og dagligdagsobservationer, der, med barnets blik, skuer ud i det sociale fællesskab, komplimenterer denne psykologposition og taler i høj grad ind i de dilemmaer og krav, som den moderne PPR-psykolog står overfor (Hedegaard, 2018; Højholt & Szulevicz, 2013; Vassing 2011b). Man kan sige, at samarbejdet kommer til at handle om at *sammenflette* (Nissen, 2015) psykologens 'anderledes' perspektiver fra observationen, med det, læreren eller pædagogen i kraft af deres tilknytning til praksis har blik for.

Udviklingspsykologiske perspektiver

Jeg vil i det følgende redegøre for en *kulturhistorisk* tilgang til børns udvikling (Hedegaard, 2012b) og for en forståelse af udvikling gennem *deltagelse* i fællesskaber (Højholt et al., 2014). Disse udviklingssyn ligger til grund for mine egne observationer af børn under feltarbejdet og for mine analyser af psykologernes konsultative samarbejde med lærere og pædagoger om observationer af børn.

Begge tilgange lægger vægt på vanskeligheder som noget børn kan *være i* frem for noget, børn *har* eller *er*. Der lægges dermed afstand fra en individualiserende, statisk tilgang til børns vanskeligheder og tillader i stedet, at der i konsultationen kan arbejdes med tiltag, der retter sig mod den sociale kontekst, der skaber problemer for barnet.

Et kulturhistorisk perspektiv på børns udvikling

Indenfor en *kulturhistorisk* tilgang forstås barnets udvikling som et komplekst og dynamisk sammenspil på tværs af forskellige institutionelle praksisser som for eksempel skole, daginstitution og familieliv. Der lægges vægt på de specifikke samværsformer i og på tværs af de aktiviteter, der i kraft af den historiske og samfundsmæssige udvikling former indholdet i barnets hverdag på særlige måder.

Barnets sociale udviklingssituation beskriver den dynamiske og gensidige relation mellem barnets intentioner og de krav barnet møder i hverdagslivets aktiviteter fra både voksne og andre børn. Begrebet *udviklingsmæssig krise* kan være med til at kaste lys over uoverensstemmelserne mellem disse forskellige krav og intentioner. Udvikling forstås i kraft af den forhandling, der sker mellem barnet og dets omgivelser, når det formår at mestre nye krav og måder at interagere på (Hedegaard, 2012b; Hedegaard, 2013;).

Med afsæt i Vygotskys teori om barnets *zone for nærmeste udvikling* forstås udvikling som en relationel og social proces, der i mere eller mindre struktureret form foregår gennem instruktion og støtte fra andre. Arbejdet omkring et barn i udviklingsmæssige vanskeligheder må sigte mod at skabe forandring i de sociale samspil, barnet er en del af og i de betingelser, der knytter sig til forskellige aktiviteter. De professionelle omkring barnet må forsøge at få øje på, hvad det er for nogle interaktionsmønstre, der skaber problemer for barnet, men også hvad det er for nogle intentioner og potentialer i barnets handlinger, der kan bruges som byggesten til at støtte barnets udvikling (Vassing, 2011b).

Udvikling gennem social deltagelse

Højholt (2011a) argumenterer for, at børns udvikling og læring skal forstås gennem deres deltagelsesmuligheder, blandt andet ved at se på børns forskellige muligheder for at bidrage til de fællesskaber, de indgår i. Personlige perspektiver udspringer af særlige ståsteder og deltagelsesmuligheder i sociale strukturer, og individuel adfærd må derfor forstås ud fra barnets meningsfulde og begrundede forsøg på at være en legitim deltager (Højholt & Kousholt, 2012; Røn Larsen, 2011). Lige som børn udvikler sig gennem deres deltagelse i fællesskaber, udvikler

fællesskaberne sig med børnenes bidrag. Børn bruger de pædagogiske strukturer forskelligt, og i samspil med de betingelser, der sættes for børns samvær, skaber de en særlig praksis sammen. Når børn skaber særlige stemninger og præmisser for leg og samvær udgør de fundamentale betingelser for hinanden (Højholt et al., 2014).

Sociale dynamikker i børnefællesskabet må forstås ud fra de strategier, barnet bruger for at få indflydelse på den sociale aktivitet. Barnets mulighed for at være deltager, knytter sig til fællesskabets måde at fungere på. De professionelle omkring barnet i vanskeligheder må altså forsøge at begribe, hvilke sociale mekanismer, der er på spil, når nogle børn inkluderes, mens andre ekskluderes. Herudover må indsatsen omkring børn fokusere på, hvordan voksne strukturerer og skaber muligheder for børns samspil og udvikling (Højholt, 2011a; Højholt et al., 2014).

Det kulturhistoriske perspektiv og deltagerperspektivet komplimenterer i høj grad hinanden, men vægter forskellige aspekter af barnets udvikling som centrale. Inden for perspektivet på barnet som social deltager sker barnets udvikling i sammenhæng med de strategier, den enkelte bruger i forsøget på at bidrage som legitim deltager. Fokus er på hele børnefællesskabets måde at fungere på og for de sociale dynamikker i fællesskabet, der udgør betingelserne for legitim deltagelse.

Inden for den *kulturhistoriske* tilgang ses udvikling primært som resultat af konflikter, forhandling og kompromisser mellem modsatrettede krav og intentioner. Den *kulturhistoriske* tilgang bidrager med en særlig vægt på, hvordan historisk og kulturelt konstruerede normer former særlige krav – herunder krav, der stilles til barnet, men også krav, som de voksne omkring barnet skal leve op til for at lykkes som lærere, forældre etc.

Jeg har valgt at bruge begge perspektiver for at have et varieret grundlag til at sammenligne mine og psykologernes analyser og opmærksomheder i det konsultative samarbejde om børn. Jeg har desuden brugt Hedegaards fokus på, hvordan forskellige intentioner og krav forhandles i social interaktion, til at forstå det konsultative samarbejde mellem forskellige professionelle (s. 36).

Deltagerobservationer fra barnets perspektiv

I specialet skelner jeg ikke mellem begreberne observation og deltagerobservation. Det er ud fra en grundlæggende konstruktivistisk erkendelse af, at forskeren eller psykologen aldrig kan lave

neutrale observationer, og derfor under alle omstændigheder påvirker felten via sin deltagelse (Hedegaard, 2012).

Det problematiseres, at en del pædagogisk observation går ud fra kategorier, der let kan komme til at bekræfte eksisterende problemfortællinger (Damsgaard, 2005; Nissen, 2017). Desuden problematiseres det, at der inden for PPR-konsultation ofte sættes lighedstegn mellem 'barnets perspektiv' og 'barnets stemme', hvor sidstnævnte refererer til barnets bevidste og eksplicite forståelse af problemerne (Vassing, 2011c). Ved at lave deltagerobservationer, der kigger med barnets blik ud i børnefællesskabet, opstår muligheden for at lave kontekstualiserede beskrivelser af barnets adfærd og de sociale dynamikker, der er med til at skabe vanskelighederne i barnets hverdag (Hedegaard, 2018; Højholt & Szulevicz, 2013). I det følgende vil jeg beskæftige mig med, hvordan man ud fra det *kulturhistoriske* udviklingssyn og fra teorien om barnet som *social deltager* kan bruge deltagerobservationer som metode til at belyse et *bekymringsområde* (Hedegaard, 2018) set fra barnets perspektiv.

Højholt & Kousholts (2012) observationsmetode er tæt forbundet med en opmærksomhed på barnets deltagelsesmuligheder. Kort beskrevet må observatøren være optaget af at belyse sociale dynamikker på tværs af forskellige praksisser, barnet deltager i. Konkret foreslås det, at observatøren forsøger at kigge derhen, hvor børnene kigger og hele tiden forholder sig til, hvilke vinkler og indsigter i fællesskabet, den fysiske placering giver mulighed for. Ved at kigge bredt ind i den børnegruppen og ved at observere over tid forsøger observatøren at forstå, hvad forskellige handlinger er svar på og i hvilke kontekster, de optræder.

Hedegaard (2018) bruger begrebet *interaktionsobservation* ud fra en tanke om, at psykologen kun, gennem aktiv deltagelse i situationen, kan opnå en forståelse for, hvad barnet orienterer sig mod, og hvilke krav, der stilles til barnet. Ved observation af mindre strukturerede aktiviteter har observatøren mulighed for at afprøve sine forståelser af barnets intentioner ved at stille spørgsmål til barnet og ved at fremprovokere bestemte aktiviteter (Hedegaard, 2013). Selvom tolkning og beskrivelse umuligt kan adskilles fuldstændigt, må observatøren først bestræbe sig på hurtigt og spontant at nedskrive det, der forekommer betydningsfuldt i situationen. Denne beskrivelse bliver udgangspunktet for den efterfølgende tolkning. Tolkningen sker ud fra en kulturhistorisk ramme, og observatøren har et særligt blik for de konflikter, der opstår, når de forskellige deltageres krav og intentioner mødes og forhandles i den social interaktion.

I sit Ph.d.-projekt inden for PPR bruger Vassing (2011a) metoden til at udvikle konsultative dialogformer baseret på barnets perspektiv. Det foreslås, at observationsbeskrivelsen printes ud og deles med rådeøger (Hedegaard, 2018; Vassing, 2011a). Beskrivelsesprotokollen kan på den måde fungere som et 'spejl' for rådeøgeres aktiviteter sammen med det ene eller de børn, der er i et bekymringsområde (Hedegaard, 2018). Rådeøger får som den første lov til at kommentere på det, han eller hun bliver nysgerrig på i beskrivelsen. Ud over at give rådeøger mulighed for at se sig selv 'udefra' er håbet, at der skabe mere ligeværdige samarbejdsrelationer, da protokollen fungerer som et fælles arbejdsdokument (Hedegaard, 2018, Vassing, 2011).

Observationsmetoderne i relation til feltarbejdet

Til sammenligning med de to ovenstående tilgange til at lave observationer har de psykologer, jeg har fuldt, haft en mere 'ad hoc' og uformel tilgang. Når jeg spurgte, var der ikke nogen af dem, der observerede efter en særlig teoretisk tilgang eller metode. Psykologerne tog i varierende grad noter under observationerne, enten på deres telefoner eller i en papirblok. I det konsultative arbejde blev udvalgte pointer fra observationerne formidlet mundtligt. Under 'metodiske overvejelser' (s. 34) vil jeg beskrive, hvordan det *kulturhistoriske* udviklingssyn og perspektivet på barnet som social deltager har guidet de observationer, jeg selv har foretaget.

Ifølge Hedegaard (2013, 2012) og Højholt & Kousholt (2012) må observatøren forsøge at følge barnet på tværs af tid og sted for at forsøge at forstå barnets handlinger kontekstualiseret og i relation til andre børn og voksnes handlinger. Det har været kendetegnende for de psykologer, jeg har fulgt, at deres observationer har været mellem en til to timer, hvilket i sagens natur sætter begrænsninger for hvor mange aktiviteter, vi har kunnet følge barnet i. I forhold til det validitetsproblem, der hermed opstår, kan der dog peges på en forskel i, om observationen primært har til formål at indgå som en vurdering i en PPV (pædagogisk psykologisk vurdering), eller, som jeg er optaget af, bruges som et konsultativt udgangspunkt – (selvom det ene selvfølgelig ikke udelukker det andet). I specialets diskussion (s. 81) vil jeg berøre, hvordan selv en kortere observation under visse omstændigheder kan indgå meningsfuldt i samarbejdet om barnet.

Samarbejds møder om børn

Selvom en stor del af psykologens arbejde i PPR består i at deltage i og facilitere møder, er det ofte den del af arbejdet, der bliver reflekteret og teoretiseret mindst omkring. At afholde møder er noget man bare 'gør'; noget vi kunne kalde et 'tavs viden-felt' (Nissen, 2009).

Dette på trods af den kompleksitet og sommetider vanskelige opgave, der er i at få mødedeltagernes forskellige faglighed, position, dagsorden og historie om, hvad problemet er, til at mødes i et samarbejde.

En af observationsmetodens styrker er, som beskrevet, at den kan være med til at kaste nye og anderledes blikke ind i fortællingen om barnet. Det synes derfor relevant at belyse, hvordan forskellige perspektiver kan håndteres i det konsultative arbejde.

Kommunikation om uenighed

Pearce (2007) fremhæver fire kommunikationsformer, der er typiske for den måde, vi kommunikerer, når vi oplever uoverensstemmelser. De *monokulturelle* er tilbøjelige til at se andre på samme måde, som de ser sig selv, og har derfor vanskeligt ved at anerkende forskelligheder. For *etnocentriske* kommunikatorer fremstår uoverensstemmelser som konflikter mellem rigtigt og forkert og bekræfter, at der eksisterer et "os" og et "dem". Inden for *modernistisk* kommunikation anerkendes forskellighed som et problem, der skal løses ved, at deltagerne i enighed bevæger sig fremad. *Kosmopolitisk* kommunikation anses af Pearce for at være mest hensigtsmæssig. Her betragtes uoverensstemmelser som en lejlighed til at lære om den måde de andre deltagere konstruerer og forstår deres virkelighed. Uoverensstemmelser ses som en ressource, så længe de ikke fuldstændigt blokkerer for koordination. I situationer hvor opfattelser af hvad der er rigtigt kolliderer, undersøges og tydeliggøres baggrunden for de forskellige opfattelser. Hensigten er at finde frem til, hvad forskellighed kan supplere samarbejdet med.

At synliggøre forskellige faglige bidrag

Edwards (2017) har forsket i samarbejde på tværs af fagtraditioner og forsøger at finde ud af, hvad der skal til for at få samarbejde til at lykkes i grænsefeltet mellem professionelle, der qua deres fagtraditioner er tilbøjelige til at fremhæve og udvælge forskellige aspekter i en problemstilling som værende væsentlige for at løse opgaven. Følelsen af professionel identitet opstår i samspil med historisk og kulturelt udviklede værdier og motiver inden for et fag, hvilket leder til forskellige tolkninger af, hvad en given sag handler om, og hvilke handlinger, der skal udføres. De faglige antagelser og den særlige tilgang til opgaven, som de forskellige professionelle bidrager med, indgår ofte uartikuleret i samarbejdet, og det kan give anledning til stridigheder og konflikt i samarbejdet.

Edwards arbejder med forskellige nøglebegreber, der kan være med til at facilitere et frugtbart samarbejde. *Relationel ekspertise* (relational expertise) refererer til den proces, hvor

deltagerne får øje på og værdsætter hinandens ekspertise, og hvor samarbejdet drejer sig om at udforske og forstørre de forskellige faglige bidrag med henblik på at skabe en rigere forståelse af problematikens kompleksitet. *Fælles viden* (common knowledge) opstår, når der skabes en respektfuld og gensidig proces, hvor deltagerne deler den faglige motivation, der ligger til grund for den måde, de hver især tolker en given problematik (Edwards, 2017). Tilgangen er på den måde i overensstemmelse med den *kosmopolitiske* kommunikationsform (s. 22). Jeg vil bruge Edwards' perspektiv i min analyse til at få øje på, hvordan forskellige faglige og personlige dagsordener bringes i spil og håndteres i konsultationen, samt undersøge hvilken indflydelse det får på samarbejdet om observationen.

Forskellige historier om barnets situation

Nissen (2009) foreslår, at vi ser samarbejds mødet om barnet som en *organisation* i definitionen 'en gruppe mennesker, der samarbejder om at nå et eller flere fælles mål' (Scott i Nissen, 2009). Da ny viden opstår i mødet mellem forskellige problemforståelser, er organisationens vitalitet afhængig af, at forskelligheden inviteres ind, udfoldes og håndteres (Gergen i Nissen, 2015). Dette er tråd med PPR-psykologen som en *forandringsagent*, der faciliterer mødet som et *fællesskab*, hvor alle aktører positioneres som væsentlige bidragsydere (Lentz, 2015). Forskellige perspektiver på barnets situation gør det nemlig muligt at opnå en bredere forståelse af den hverdagspraksis, barnet lever i på tværs af familieliv og institution og baner vej for, at vi kan håndtere problemet på flere fronter samtidigt (Nissen, 2009; Colville, Montgomery & Lentz, 2017). Tilgangen er ligesom Edwards teori om opbygning af *fælles viden* i overensstemmelse med den *kosmopolitiske* kommunikationsform. Den udforskende og anerkendende tilgang til forskellighed opstår dog sjældent spontant (Edwards, 2017; Colville et al., 2017). I det følgende vil jeg derfor redegøre for tiltag i det konsultative arbejde, der kan fremme den *kosmopolitiske* kommunikationsform.

At styrke den nysgerrige dialog og holde kompleksiteten i live

Almindeligvis sker kommunikation ud fra realismetænkningen og idéen om, at der findes en observatøruafhængig og objektiv sandhed om, hvad problemet i 'virkeligheden' er. I forhold til observationsopgaven betyder der, at hvis vi er flere, der ser noget forskelligt, så må én af os tage fejl (Nissen, 2018). Kulturelle idéer og vaner om 'dialog frem mod enighed' risikerer at lede os ind i argumentative dialogformer, hvormed det bliver de forskellige deltageres opgave at overbevise de andre om, hvem der har ret (Nissen, 2015; Westmark et al., 2012). Hvis der tages afsat i et 'rigtigt og forkert' og et 'os versus dem' (jf. den *etnocentriske* kommunikationsform, s.

22) risikerer vi at simplificere problemerne og skygge for den kompleksitet, både børn og voksne er filtret ind i. Processtyreren må derfor rammesætte forskellige perspektiver på barnets situation som forventelige og ønskværdige og have færdighederne i at spørge ind på måder, der holder de mange perspektiver i live (Nissen, 2015; Westmark et al., 2012).

Det er ikke givet, at det er psykologen, der styrer processen. I min analyse peger jeg på, at det skaber meget forskellige betingelser for psykologens arbejde, om psykologen, udover at være fagperson, er tildelt en rolle som processtyrer (s. 45). Den der styrer processen må have særlige interviewfærdigheder og blandt andet skabe klare rammer for, hvem der taler hvornår, og hvordan dette skal foregå. Noget, der ser ud til at 'lukke ørerne', er hvis deltagerne mest er optagede af at formulere næste indlæg i diskussionen. Derfor foreslås tidsstyrede interviewrunder, hvor der spørges ind på måder, der gør det muligt at høre de gode intentioner, dilemmaer og personlige grunde, som de andre taler ud fra (Nissen, 2009; Westmark et al., 2012).

Koordination af meningsskabelse og af handlinger

Pearce beskæftiger sig med, hvordan vi gennem meningsdannelse og fortolkning konstruerer virkeligheden gennem vores kommunikation. Han spørger, hvordan det ind imellem lykkes os at 'forstå' hinanden, når vi nu hele tiden oplever tingene fra hvert vores perspektiv? (Pearce, 2007). I det følgende vil jeg redegøre for Pearce's teori om *koordineret beherskelse af mening* (Coordinated Management of Meaning eller CMM) med særligt fokus på koordination af meningsskabelse og af handlinger. Jeg vil anvende perspektivet i analysen til at undersøge, hvordan det i højere eller mindre grad lykkes at koordinere forskellige dagsordener og forestillinger om, hvad psykologens observation skal bruges til, og hvordan samarbejdet herom skal forløbe.

CMM-perspektivet bryder med det traditionelle lineære kommunikationsperspektiv, der er blevet kaldt *transmissionsmodellen*, hvor kommunikation reduceres til at dreje sig om overføring af information fra en afsender til en modtager (Jensen & Ulleberg, 2011a). I stedet interesserer Pearce (2007) sig for kommunikation som et cirkulært og relationelt fænomen, hvor begge (eller alle) parter gennem meningsdannelse og fortolkning er med til at konstruere virkeligheden. Teorien klæder os på til at handle klogt i kommunikative sammenhænge. For eksempel benyttes begrebet *forgreningspunkt* til at beskrive, at man som deltager i en samtale løbende vil opleve, at

det er punkter eller øjeblikke, hvor man træffer valg, der har indflydelse på, hvorledes samtalen forgrener sig samt hvilke episoder, der bliver skabt.

Begrebet *sociale verdener* kan hjælpe os til at analysere og forstå de mange forskellige kommunikationssammenhænge, vi deltager i og er med til at skabe. Man kunne for eksempel se det fællesskab, der etableres på et samarbejds møde, som en social verden, hvor der er forskellige idéer om, hvordan relationerne mellem deltagerne bør være, hvad man gør og ikke gør, og hvor deltageres initiativer bliver forstået og mødt på særlige måder.

De mindste enheder, der udgør vores sociale verdener, er *talehandlinger*. Begrebet er interessant ud fra en tanke om, at meningskabelsen finder sted i sproget, og at det sprog, som vi hver især tilbydes og trækker på, er afgørende for de historier, vi skaber om os selv og andre (Westmark, 2009). Der skelnes ofte mellem snak og handling, men ifølge Pearce bør al tale betragtes som handling. Vi skaber, genskaber eller omskaber ikke blot mening, når vi taler – vi udfører konkrete handlinger, der har betydning for relationen, situationen og den sociale verden, der skabes.

Handlingskoordination

Som konsekvens af begrebet talehandlinger kommer koordinationen af kommunikation til at gå under betegnelsen *handlingskoordination*. Ifølge Pearce er det utilstrækkeligt at anskue en kommunikationsproces i forhold til, hvor vidt der opnås 'samorientering', eller forståelse, mellem personer. Forståelse er nemlig vanskeligere end man skulle tro, og koordination kan foregå, selv om forståelsen mellem deltagerne er utilstrækkelig. Handlingskoordination inviterer os til at se på den mere eller mindre koordinerede interaktion mellem deltagerne i en kommunikationssammenhæng og retter opmærksomheden mod de komplekse måder, vi skaber handlings- og forståelsesmønstre sammen.

Kommunikationsprocessen kan ses som en dobbeltsidig aktivitet, hvor handling og mening forudsætter hinanden: Vi koordinerer vores handlinger og danner os en mening om, hvad der foregår i episoden. Meningen *er* der ikke bare, men skabes i og gennem sproget (Jensen & Ulleberg, 2011b). Meningen vil være afhængig af, hvad deltagerne vælger at gøre, hvilke initiativer de tager, og hvordan de vælger at svare på de andres initiativer (Pearce, 2007).

Handlingskoordinationen synes særdeles relevant på møder, hvor der er mange forskellige historier om en given problemstilling, og hvad der skal gøres. De samtaleaktiviteter, der foregår

til et møde, kan ses som koordinationsformer, der enten bringer deltagerne længere fra eller tættere på hinanden. At spørge ind på måder, der 'udfolder' historier, grunde og gode intentioner kan være en af de aktiviteter, der bidrager til, at deltagernes meningsskabelse koordineres.

Koordination af kontekster og episoder

Ifølge Pearce har alle budskaber både et indhold og en relationel betydning, således at de relationelle betydninger tilvejebringer en kontekst for indholdet. Betydningen af den enkelte talehandling er delvist bestemt af de talehandlinger, der kommer før og efter (*den konversationelle triplet*), men den enkelte talehandling bestemmes også af den episode, man oplever, den indgår i. En episode kan beskrives som en sekvens af talehandlinger, der hænger sammen som en historie - for eksempel et sparringsmøde. Koordinationen af talehandlinger er med til at afgøre, hvilke episoder, der skabes i en kommunikativ sammenhæng, men da vi mennesker er raffinerede i vores repertoire af kontekster, er der risiko for fejl i vores kommunikation om, hvad det er for episoder, vi skaber sammen (Pearce, 2007). Hvis en lærer for eksempel forventer, at psykologens observation skal bidrage til en vurdering og indstilling af barnet, mens psykologen snarere er indstillet på en fælles udforskning af inklusionsmuligheder, synes der at være forskellige kontekstforståelser og dermed en manglende koordination af, hvilken episode de er ved at skabe sammen.

Diskursiv positionering

Ligesom teorien om *koordineret beherskelse af mening* (Pearce, 2007), bidrager teorien om *diskursiv positionering* (eller bare positionering) til en forståelse af, hvordan vi skaber mening gennem sproget. I analysen vil jeg bruge *positioneringsbegrebet* til at undersøge, hvordan der på konsultative møder skabes mere eller mindre hensigtsmæssige samarbejdspositioner i forhold til observationsopgaven og i forhold til den forandring, der forventes at ske omkring barnet.

Teorien om diskursiv positionering inviterer til en bevidsthed om de subtile og ofte uudtalte positioner, der hele tiden foregår mellem samtaledeltagere. Positionerne i den sociale situation kan karakteriseres som løbende, skiftende og ikke på forhånd så fastlagte som for eksempel *roller* (Davies & Harré, 1990). Subjektiviteten ses som en størrelse, der forhandles, skabes og genskabes i social interaktion mellem mennesker, og selvet er således 'mangfoldigt tilstede' i konkurrerende historier (Davies & Harré, 1990).

Teorien bygger på Foucaults idé om, at magt udøves og konstitueres i hverdagssamtaler. De meninger, der dominerer samtalen, er ofte dem, der resonorerer bedst med den dominerende diskurs - en historisk og kulturel måde at tænke og tale på om et bestemt emne (Winslade, 2005). Positioneringsteorien bygger på en antagelse om, at alle ytringer, for at skabe mening, er situeret i diskurser. Udover at det sagte får mening gennem disse diskurser, så vil enhver diskurs også skitsere forskellige positioner som tilgængelige for deltagerne i samtalen (Winslade, 2005).

Sociale normer etableres, når vi gentagne gange ytrer os på bestemte måder, der bidrager til særlige diskurser (Winslade, 2005). Det kan således blive vanskeligt at komme ud af en position, man gentagne gange har taget i mod (Westmark et al., 2012). Når vi etablerer diskursive positioner for os selv, er vi samtidig med til at skabe de platforme eller positioner, som samtalens øvrige deltagere kan svare fra (Winslade, 2005). Vi kan bruge teorien til at få øje på de initiativer, mennesker tager for at acceptere, yde modstand imod eller afvise de positioner, hvori de inviteres ind i samtaler (Schaarup & Kehlet, 2011).

Positioneringsbegrebet er blevet anvendt til at forstå og håndtere de mere eller mindre hensigtsmæssige positioner, der opstår undervejs i konsulentopgaven (Westmark et al., 2012), herunder rådgivnings- og udredningsopgaver inden for PPR (Nissen, 2015; Schaarup & Kehlet, 2011). Positionerne, der opstår i konsultative processer, kan være mere eller mindre tydelige og veletablerede. Det understreges, at hensigtsmæssige konsulentpositioner ofte er resultatet af et vedvarende arbejde med at skabe og opretholde positioner. Ved at øve sig kan konsulenten udvikle færdigheder i at opfange de positioner, der tilbydes, og i at etablere foretrukne positioner. Resultatet heraf har ofte stor betydning for konsulentens eller psykologens mulighed for at navigere i opgaven (Westmark et al., 2012). I analysen vil jeg belyse, hvordan psykologens handlemuligheder i forhold til observationsopgaven hænger tæt sammen med de positioneringer, der løbende finder sted mellem mødedeltagere.

Metodiske overvejelser

Formålsbeskrivelse

Min primære hensigt har været at belyse, hvordan psykologers observationer af børn bringes i spil i det konsultative samarbejde mellem forskellige professionelle omkring barnet. Til det formål har det været relevant at følge forskellige psykologer, der arbejder konsultativt med deres observationer af børn. Det har været relevant både at få indsigt i samarbejdet inden

observationen, i psykologens konkrete arbejde med at observere børn, og i samarbejdet med forskellige professionelle omkring barnet efter psykologens observationer.

Det viste sig praktisk vanskeligt at følge processen inden observationen, da psykologens interventions- og undersøgelsesmetoder typisk blev besluttet på indledende netværksmøder. I de sager jeg fulgte, var der ikke afsat tid til yderligere samarbejds-møder inden psykologens observation. Jeg har derfor primært fokuseret på de konsultative møder efter psykologens observation, da det var her, jeg havde mulighed for at lave deltagerobservation.

Min hensigt med at lave deltagerobservation har været at belyse møderne som *socialle praksisser* hvor deltagerne med hver deres forskellige opgaver og positioner deltager i et samarbejde i en særlig institutionel organisering (Røn Larsen, 2011). Særligt har jeg været interesseret i at belyse deltagernes forskellige intentioner og ønsker til den måde observationerne skal bidrage til indsatsen omkring barnet. Mit fokus har særligt været på psykologens praksis med fokus på den måde, psykologen og de øvrige mødedeltagere positionerer sig selv og hinanden i verbale og non-verbale handlinger. På den måde har jeg brugt deltagerobservationerne til at belyse, hvordan observationer som konsultativ praksisform både er forankret i diskurser og fortællinger om psykologfaglighed, men også formes i kommunikationen og samarbejdet med andre professionelle.

Udover min deltagelse på konsultative møder omkring børn, har jeg forsøgt at få indblik i den indledende del af samarbejdet omkring observationen ved at spørge ind til psykologernes beskrivelser af de indledende møder. Det har sommetider givet anledning til at jeg, sammen med psykologen, gennemgik sagsakter og referater fra tidligere møder.

Jeg har fulgt psykologerne på fire skoler og i en børnehave til observationer af de børn, samarbejds-møderne handlede om. Under disse observationer har jeg haft et 'trippelblik', hvor jeg *for det første* ville lave en beskrivelse af situationen, som den stiller sig fra barnets perspektiv, *for det andet* har observeret hvad psykologen gør under observationerne, og *for det tredje* har iagttaget psykologens kommunikation med lærere eller pædagoger under observationen. Formålet med mit 'trippelblik' var dels at skabe mit eget indtryk af det observerede barn i sin kontekst. Dette både med henblik på at kunne sammenligne min observation med det, psykologen lagde vægt på, men også for at kunne byde ind med betragtninger på de konsultative møder, jeg deltog i. Derudover ønskede jeg med 'trippelblikket' at belyse psykologens praksis, herunder graden af deltagelse, placering i rummet, nedskrivning osv. for at få en forståelse for, hvordan psykologen bruger observationen til at skabe viden om

barnet. Endelig ønskede jeg at undersøge, hvordan observationen, imens den foregår, forhandles i kommunikationen mellem psykolog og henholdsvis pædagoger og lærere. 'Trippelblikket' har betydet, at min position under observationerne i skole og børnehave hverken har lænet sig entydigt op ad forskerens eller op ad psykologens, men må forstås et sted der imellem.

Udover at følge psykologen under observationerne og at deltage i konsultative møder har jeg foretaget en række kvalitative interviews af PPR-psykologer og af en psykologfaglig PPR-leder. Dette dels med henblik på at få indsigt i psykologernes refleksioner over de udfordringer, de møder i det konsultative arbejde med observationer. Dels med henblik på at kunne sætte arbejdet hos de psykologer, jeg fulgte, i relation til lederens og organisationens værdier og intentioner.

Karakteristik af felten og metodevalg

Sammenlignet med et langvarigt etnografisk feltarbejde, har mit projekt båret præg af en begrænset tidsperiode og kan derfor karakteriseres som *korttidsetnografi* (Musaeus, 2012). Projektet er inspireret af praksisforskningstraditionen, der tager udgangspunkt i, at viden er forankret i praksis, og at viden udvikles, mens vi *gør* noget (Højholt & Kousholt, 2011). Praksisbegrebet peger på det grundlæggende forhold, at mennesker må forstås igennem deres handlinger med andre mennesker i sociale og samfundsmæssige organiseringer – altså som *deltagere* i sociale praksisstrukturer. Feltarbejdet og deltagerobservationer bliver derfor en central metode, da det giver forskeren mulighed for at få indsigt i, hvad aktører gør i deres hverdag, og hvordan forskellige professionelle indsatser virker og har betydning i menneskers konkrete liv (Højholt & Kousholt, 2011).

Mit projekt tager udgangspunkt i en praksis, nemlig psykologens arbejde med observationer i PPR-regi. Psykologens observationer ses her som en *social situation*, der foregår på en række *typer af steder* (Spradley, 2012) – klasserum, legepladser og i en børnehave, hvor der er forskellige *aktører* (Spradley, 2012) – psykologer, lærere, pædagoger og børn. Min oprindelige hensigt var udelukkende at følge observationer i skolen, men da nogle af observationerne, jeg havde regnet med at foretage, blev aflyst, prioriterede jeg imidlertid at øge *frekvensen af gentagne aktiviteter* (Spradley, 2012) ved at inkludere observationer i en børnehave. Variationen viste sig imidlertid at være interessant, da jeg i den pågældende børnehave fik indblik i en institutionskultur, der var præget af forventninger til den *traditionelle psykologrolle* (s. 13). Det gav således rig mulighed for at belyse væsentligheden af psykologens arbejde med at skabe hensigtsmæssige positioner.

Jeg har opfattet de konsultative møder og netværksmøderne som en *social situation* (Spradley, 2012), hvor aktørerne er psykologen, lærerne, pædagogerne, socialrådgiveren, viceinspektøren og forældrene. Det er måske mere præcist at beskrive disse møder som en række *beslægtede sociale situationer* (Spradley, 2012), da der er væsentlig forskel på et sparringsmøde mellem en lærer og en psykolog og på netværksmøder, hvor forældrene, socialrådgiver og andre relevante personer deltager. Da min mulighed for at deltage på både sparringmøder og netværksmøder var præget af begrænset *tilgængelighed* (Spradley, 2012), valgte jeg at inkludere alle former for møder, der med en vis sandsynlighed ville indebære psykologens konsultative samarbejde om observationen med forskellige voksne omkring barnet.

Praksisforskningen lægger vægt på tæt samarbejde, udveksling og fælles bearbejdning af materiale mellem forskere og *medforskere* i feltet (Højholt & Kousholt, 2011). Mine primære *medforskere* har været de psykologer, jeg har fulgt under observationer og til møder. Jeg har bestræbt mig på at have en transparent position, hvor jeg løbende har diskuteret mine iagttagelser under observationerne og møderne med psykologerne med det formål at afmystificere og synliggøre grundlaget for de resultater, jeg kom frem til (Højholt & Kousholt, 2011). Derved kan selve undersøgelsesprocessen ses som en *social praksis*, hvor jeg i samspil med psykologerne har været med til at skabe den viden, læring og udvikling, der ligger til grund for specialet, men som forhåbentlig også sætter spor i den praksis, jeg har udforsket (Højholt & Kousholt, 2011).

Adgang til felten

Feltarbejdet kom i stand ved telefonisk kontakt til psykologfaglige ledere i tre jyske PPR-organisationer, som her er anonymiseret. Lederne har fungeret som *gatekeepere* (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012) for deres ansatte psykologer, da de videreformidlede en e-mail, hvori jeg beskrev projektet og efterspurgte psykologer, der arbejdede konsultativt med observationer. I to ud af tre af PPR-organisationerne fik jeg kontakt til i alt tre psykologer.

Empirisk materiale

Min primære kilde til kvalitativ forskningsmetodologi kommer fra de deltagerobservationer, jeg har foretaget. Fra oktober 2017 til og med januar 2018 har jeg sammen med de tre psykologer deltaget i syv observationer og otte konsultative møder. I det omfang det har været muligt, har jeg undervejs spurgt ind til psykologernes iagttagelser, når vi har observeret, og til psykologernes oplevelser af de konsultative møder, vi deltog i. Således udgør 'hverdagssamtalerne' (Højholt &

Kousholt, 2011) med psykologerne før, under og efter observationerne og møderne en væsentlig del af det empiriske materiale. Disse samtaler kan karakteriseres som uformelle interviews (Spradley i Pedersen, 2012). Selvom jeg indimellem har optaget, er de uformelle interviews ikke anført i oversigten nedenfor. Det er derimod de fem semistrukturerede interviews, jeg har lavet.

Nedenfor ses en oversigt over det empiriske materiale. Observationerne og møderne er foregået i to midtjyske, mellemstore kommuner, der benævnes hhv. A og B. Inden for kommunerne er observationerne foregået på fire forskellige skoler (a-d) og i en enkelt børnehave (a). Navnene på psykologer, børn og lærere er alle pseudonymer. Psykologerne Diana og Ann er ansat i PPR i barselsvikariatet i kommune A, mens Lis er autoriseret psykolog, fastansat i PPR i kommune B.

Tabel over aktiviteter under feltarbejdet

Deltagerobservationer i skoler og i børnehave

Dato	Sted	Psykolog	Observation	Aktivitet og varighed.
25.10.2017	Skole a, kommune A.	Diana.	Jannik, 3. klasse.	Kl. 8.00-9.30 Morgenbånd og dansk diktat.
25.10.2017	Skole b, kommune A.	Ann.	Ella, 5. klasse. Dog primært fokus på læreren Jens' undervisning.	Kl. 13-14. Matematiktime.
02.11.2017	Skole c, kommune B.	Lis.	Mads, 3. klasse.	08-09.30. Dansktime og matematiktime.
13.11.2017	Børnehave a, kommune A.	Diana.	Alice, 5 år.	Kl. 8.00-9.20. Ustruktureret leg.
28.11.2017	Børnehave a, kommune A.	Diana.	Drenge- gruppe.	Morgenfortælling og ustruktureret leg.
06.12.2017	Skole d, kommune B.	Lis	Mikael.	08.00-9.30

	kommune B.			Julefortælling og dansktime. 10.00-11.30 Dansktime og matematiktime.
18.12.2017	Skole a, kommune A.	Diana	Mia.	13.00-14.30. Frikvarter, billedkunsttime og SFO.

Deltagerobservationer af konsultative møder

Dato	Sted	Psykolog	Aktivitet og varighed	Tilstedeværende udover psykologen og jeg.
25.10.2017	Skole b, kommune A.	Ann.	Kl. 14.00-15.00 Sparringsmøde/ tilbage melding på observation.	Matematiklærer, Jens.
02.11.2017	Skole c, kommune B.	Lis.	Kl. 13.00-14.00 Sparringsmøde om Mads.	Viceskoleinspektør, dansklærer, matematiklærer, idrætsslærer, støttepædagog, socialrådgiver.
02.11.2017	Skole c, kommune B.	Lis.	14.00-15.00 Netværksmøde om Mads.	Viceskoleinspektør, dansklærer, støttepædagog, moderen til mads.
12.12.2017	Skole a, kommune A.	Diana.	13.00-14.00 Netværksmøde om Jannik.	Viceinspektør, to lærere, socialrådgiver, Janniks forældre.

14.12.12	Børnehave a, kommune A.	Diana.	15.00-16.00 Sparringsmøde/ tilbage melding på observation af drengegruppe.	Pædagog, Karina.
04.01.2018	Børnehave a, kommune A.	Diana.	15.00-16.00 Samtale vedrørende ansøgning om skoleudsættelse.	Alice' forældre, børnehavens leder.
09.01.2018	Skole b, kommune B.	Lis.	12.00-13.00 Sparringsmøde/ tilbage melding på observation af Mikael.	Dansklærer, matematiklærer, støttelærer.
16.01.2018	Skole a, kommune A.	Diana.	12.30-13.30 Sparringsmøde/ tilbage melding i forbindelse med observation af Jannik.	Fast vikar i dansk.

Bemærkninger:

Jeg mødte desuden op til yderligere et netværksmøde om Mia på skole a, kommune A, d. 19.12.2018.

Psykologen havde imidlertid glemt at informere barnets forældre om min tilstedeværelse, og faren frabad sig, at jeg deltog på mødet.

Semistrukturerede interviews¹

Dato	Interviewperson	Bemærkninger
04.10.2017	Nina. Psykolog ansat i barselsvikariat i PPR i større jysk kommune.	Kontakt gennem fælles bekendt.
23.10.2017	Diana. Psykolog, kommune (A).	
28.10.2017	Lars. Psykolog ansat i PPR i større sjællandsk kommune.	Kontakt gennem fælles tilknytning til mit tidligere praktiksted.
31.10.2017	Tina. Psykologfaglig leder for PPR-afdeling i kommune (A).	
01.11.2017	Lis. Autoriseret psykolog, kommune (B).	

Deltagerobservationer i skole og børnehave

Med udgangspunkt i det *kulturhistoriske perspektiv* har jeg forsøgt at kigge med barnet ud i det sociale fællesskab for at forstå barnets intentionelle relation til sig selv og sin omverden (Hedegaard, 2013). Jeg har desuden brugt observationerne til at skabe en forståelse for, hvilke strategier barnet bruger for at bidrage og indgå som legitim *deltager* i fællesskabet (Højholt, 2011a).

En enkelt gang har jeg skrevet observationen ned i en protokol (Appendix 3), som jeg delte med den psykolog, jeg observerede sammen med. Under de øvrige observationer har jeg skrevet noter i min papirblok. I modsætning til Hedegaard og Vassings metode (s. 20-21) er disse noter ikke blevet delt skriftligt med lærere, pædagoger eller psykologer.

Jeg har været inspireret af Hedegaards *interaktionsobservation* (s. 21). Min grad af interaktion med børnene varierede dog betydeligt, hvilket dels afhang af den psykolog, jeg observerede sammen med, dels af den kontekst vi observerede i. Jeg bestræbte mig på ikke være *mere* deltagende end psykologen, dels ud fra et ønske om at minimere min indflydelse på det, der

¹ Interviewene er karakteriseret som semistrukturerede efter følgende retningslinjer:

<http://metodeguiden.au.dk/kvalitativ-metode/interview/> (hentet fra internettet d. 09.12.2018)

skete i praksis (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012), dels ud fra et forsøg på at *gøre* det, psykologen gør (Spradley, 1980).

Mine observationer af det konsultative samarbejde omkring barnet

Lydoptagelser

På møderne bad jeg indledningsvis lov til at lave lydoptagelser med den klausul, at jeg er underlagt de samme kriterier for tavshedspligt som psykologer, og at materialet håndteres fortroligt og anonymt. Szulevicz (2012) har interesseret sig for, hvordan videoobservationer kan indgå som redskab i deltagerobservationer og fremhæver den særlige kvalitet, at optagelserne kan gøre sig til genstand for detaljerede analyser, fordi sekvenser kan ses igen og igen. Denne pointe gør sig også gældende i forhold til lydoptagelser. Ud fra min teoretiske interesse i sprogets *funktion* (hvad vi gør med sproget) (s. 25) var det vigtigt for mig at optage møderne, så jeg kunne genhøre materialet og transskribere dele af kommunikationen. Dette ud fra en hensigt om at kunne tage med sproget på 'arbejde' og nærstudere, hvordan der handles og tages forskellige initiativer i en samtale (Pearce, 2007). Tilgangen har på den måde ligheder med *konversationsanalysen*, hvis grundlæggende analysekategori er den sociale, kommunikative handling (Steensig, 2012).

Min rolle på møderne

Der har været væsentligt forskel på min grad af deltagelse på møderne. Mens jeg i møderne med psykologen, Diana, udelukkende har optaget og taget noter på min computer, er jeg af de to andre psykologer blevet inviteret ind på møderne som aktiv deltager. På disse møder har psykologerne spurgt ind til mine iagttagelser fra observationen, og jeg har således bidraget aktivt til den fælles refleksion omkring barnet. Man kan sige, at jeg på de forskellige møder har bevæget mig på et kontinuum fra passiv deltagelse hen mod fuld deltagelse dog uden på noget tidspunkt at blive gyldig deltager på lige fod med psykologen (Pedersen et al., 2012).

Som beskriver kan man aldrig være neutral iagttagere af den observerede praksis (Hedegaard, 2012; Szulevicz, 2012), og det er således væsentligt at overveje, hvordan jeg, uanset min grad af deltagelse, har påvirket møderne i kraft af min tilstedeværelse. Sommetider har jeg spekuleret på, om psykologerne gjorde mere ud af at inddrage deres observationer under de konsultative møder, fordi jeg var med. Derudover fornemmede jeg under et feedbackmøde mellem psykologen, Ann, og læreren, Jens, at psykologen blev noget nervøs og anspændt. Psykologen henvendte sig ikke med flere observationsopgaver, hvorfor samarbejdet stoppede

tidligere, end jeg havde håbet på. Selvom jeg i 'forskerpositionen' bestræbte mig på at etablere et transparent samarbejde med psykologerne (s. 30) kan psykologen måske have følt sig udstillet eller 'kigget over skulderen'. Det understreger pointen om, at adgangen til felten hele tiden må forhandles, når man i en praksisundersøgelse som denne træder ind og deltager i andre menneskers hverdag (Højholt & Kousholt, 2011).

Mit teoretiske blik under møderne – *Intentionsanalyse*

Mit blik har under møderne været guidet af en teoretiske opmærksomhed, jeg her vil kalde *intentionsanalyse*. *Intentionsanalyse* kan ses i forlængelse af mødet som en *social praksis* (s. 28) og er inspireret af Hedegaards teori om, at udvikling finder sted i den sociale interaktion og forhandling mellem deltagernes forskellige intentioner, motiver og krav til hinanden (s. 18). Det bliver på den måde interessant at se, hvordan observationen og barnets perspektiv forhandles i interaktionen mellem forskellige professionelle, der qua deres forskellige fagligheder, ansvar og relationer til barnet, skal leve op til forskellige betingelser og samtidig sætter forskellige krav til samarbejdet. Blikket hænger sammen med mit teoretiske fokus på, hvordan deltagerne *koordinerer* (s. 25) disse sommetider modsatrettede intentioner og krav, og hvordan de bruger sproget til at skabe forskellige positioner for sig selv og hinanden (s. 26). Med dette fokus kigger jeg på, hvordan barnets perspektiv enten bliver betydningsfuldt eller glider ud i de professionelles kommunikation.

Interviews

De i tabellen anførte interviews, jeg har lavet, har alle fungeret som indgang til at forstå udfordringer og styrker i psykologens konsultative arbejde med observationer². Hensigten med at interviewe psykologerne, jeg fulgte under feltarbejdet, var dels at spørge grundigt ind til konkrete observationer jeg skulle deltage i, men ligeledes en måde at øge studiets validitet. Ved at supplere deltagerobservation med interviews fik jeg mulighed for at undersøge psykologernes udsagn i relation til deres konkrete praksis (Pedersen, 2012). Min hensigt med at interviewe en psykologfaglig PPR-leder var at få indblik i organisationens overordnede tilgang til det konsultative arbejde med observationer. Derudover lavede jeg et interview i starten af specialeprocessen, der fungerede som en hjælp til at designe min undersøgelse (Pedersen et al.,

² Interviewguides er vedhæftet som bilag (Appendix 4, 5 og 6).

2012). Endelig lavede jeg et interview, der specifikt havde til hensigt at få indblik i det praktiske arbejde med observationer ud fra en systemisk og narrativ vinkel, da jeg vidste, at den pågældende psykolog, Lars, var trænet inden for denne praksis.

Behandling af empirien

Da mine deltagerobservationer og interviews har været skemalagt over fire måneder, og der sommetider er gået uger mellem observationerne, har arbejdsprocessen vekslet mellem observationer, interviews, teoretisk læsning og databearbejdning. Jeg har løbende konsulteret mine feltnoter i hæfte og på computer og lavet analytiske memoer ud fra passager i datamaterialet (Emmerson, Fretz & Shaw, 1995). Ved hjælp af transskriptionsprogrammet Express Scribe © har jeg lyttet materialet igennem og indledningsvis skrevet ned undervejs i referat- og stikordsform. I flere tilfælde har jeg transskriberet størstedelen af det pågældende interview eller møde³. Denne del af arbejdet blev lavet med henblik på i samspil med mine feltnoter at kunne foretage en *åben kodning*, hvor formålet er at identificere et bredt udvalgt af mulige ideer, temaer og kategorier (Boolsen, 2015). På baggrund af de temaer og kategorier, der dukkede op under den *åbne kodning* og som synes særligt interessante at gå videre med i forhold til at belyse min problemstilling, gik jeg tilbage og foretog en *fokuseret, partiel transskription*, hvor jeg, teoridrevet og på baggrund af udvalgte opmærksomhedspunkter og analysetemaer, transskriberede dele af de konsultative møder og interviewene (Ratcliff i Szulevicz, 2012). Denne fase minder om fremgangsmåden i den *selektive kodning*, hvor man leder efter mønstre, og hvor dele af 'teksten', der gør antagelser, hypoteser og teori tydeligere, udvælges for at skabe klarhed over, hvilke temaer, der kan underbygges i materialet (Boolsen, 2015).

De forskellige kodningsprocedurer bør ikke forstås som fuldstændigt adskilte aktiviteter men snarere som glidende overgange, der kan pendles frem og tilbage mellem (Boolsen, 2015). Det har særligt været relevant i dette forløb, da jeg løbende har indsamlet empirien, mens jeg har arbejdet med de forskellige analysedele. Det betyder, at jeg løbende har foretaget åbne kodninger af det nye materialer, hvilket har medført justeringer af det eksisterende materiale og nye blikke og spørgsmål, jeg kunne afprøve i felten, som jeg havde løbende adgang til. Tilgangen kan betegnes *analytisk induktion* inden for *grounded theory*-tilgangen, hvor teori løbende opdages, udvikles og verificeres på bases af empirisk data (Boolsen, 2015).

³ Jeg har vedlagt et eksempel på transskription af et interview og af et netværksmøde (Appendix 1 og 2).

Undervejs har jeg eksperimenteret med forskellige kodningssystemer, der kunne hjælpe mig med at lede efter mønstre i materialet på tværs af interviews, møder og feltnoter (Boolsen, 2015). Jeg har blandt andet printet dele af materialet ud, klippet forskellige passager fra hinanden og givet dem talkoder med henvisning til særlige empiriske kategorier, som jeg navngav *induktivt* ved hjælp af materialet selv (for eksempel 'at servere noget' jf. observation II), eller *deduktivt* ud fra analysekategorier, jeg på forhånd var optaget af (for eksempel 'ekspertposition') (Schwandt i Kristiansen, 2015). Udover 'saks og papir-tilgangen' har jeg kodet materialet ved at dele 'teksten' op i farvekoder på min computer og skrive analytiske memoer ud fra de enkelte tekstdele.

En væsentlig del af bearbejdelsen af data er, at der fravælges temaer, fordi data ofte indeholder langt mere information og mulige emner, end de(t) spørgsmål, man er i færd med at undersøge (Klitmøller, 2012). Mine narrative beskrivelser af møderne, som indleder hver analysedel, er fremkommet i en vekselvirkning mellem skrivning og vedvarende undersøgelse af materialet og repræsenterer en udvælgelsesproces, der uundgåeligt er farvet af mit eget personlige og teoretiske engagement (Emmerson et al., 1995).

Jeg har generelt forsøgt at lade mig 'overraske' af materialet og i mindst mulig grad være låst af forudfattede teoretiske opmærksomheder (Boolsen, 1995). Eksempelvis belyser jeg i analysen af observation II, hvordan psykologen Ann flere gange positionerer sig selv som *ekspert* under et feedbackmøde med en lærer. På baggrund af blandt andet litteraturen var det min forudfattede antagelse, at psykologer ofte føler sig positioneret i *ekspertrollen* af pædagoger og lærere. Under min efterfølgende 'læsning' af mødet blev jeg imidlertid opmærksom på, at læreren tværtimod gav udtryk for ikke at være interesseret i abstrakte ekspertudtalelser. Det gav anledning til nysgerrigt at undersøge noterne fra mine samtaler med den pågældende psykolog inden og efter feedbackmødet, hvilket kom til at betyde, at jeg kunne sætte psykologens *ekspertposition* i relation til hendes udtalelser om forventninger til egen præstation. Man kan sige, at jeg i denne del af kodningsprocessen blev opmærksom på en modsigelse til nogle af de tematikker, der er på spil i litteraturen og i den øvrige del af mit materiale (Klitmøller, 2012).

Introduktion til analysen

I analysen har jeg valgt at tage udgangspunkt i tre observations- og mødeforløb. Mine beskrivelser af de konsultative møder, som indleder hver analysedel, suppleres med mine feltbeskrivelser fra observationerne af børn og med psykologens refleksioner relateret til det konkrete observations- og mødeforløb. Undervejs inddrages pointer fra øvrige deltagerobservationer og interviews, der understøtter analysen.

Jeg har valgt de pågældende observations- og mødeforløb, fordi de repræsenterer en variation i materialet og på hver deres måde belyser centrale temaer i min problemstilling. Analysen af 'Observation I' tager udgangspunkt i et samarbejds møde om en dreng i 3. Klasse. Psykologen laver en *ekspertvurdering* og konkluderer på baggrund af observationen, at der ikke er noget i vejen med drengen. Denne handling sættes i relation til realismetænkningen, og jeg diskuterer, hvilke konsekvenser det får for de kommunikationsformer, der skabes på mødet. Desuden giver observationen mulighed for at diskutere, hvordan lærere pædagoger ofte mener, at psykologen ikke i tilstrækkelig grad har set barnets problemadfærd. Endelig problematiseres, hvordan lærernes iagttagelser fra hverdagen frasorteres til fordel for viden om kognitivt funderede tiltag.

Analysen af 'Observation II' tager udgangspunkt i et 'feedbackmøde' mellem en psykolog og en lærer. Jeg belyser, hvordan psykologens intentioner om at skabe refleksion hos læreren ved at stille spørgsmål kommer i konflikt med hendes forventninger til sig selv om at skulle levere *ekspertråd* på baggrund af observationen. Jeg vil belyse, hvordan det diagnosesprog, der knytter sig til *ekspertrådgivningen* får konsekvenser for de muligheder, der bliver for at arbejde med barnets perspektiv. Desuden diskuterer jeg, hvordan observationen kan give anledning til at arbejde med lærerens ejerskab og motivation til at undersøge problemstillingen fra barnets perspektiv.

I analysen af 'Observation III' undersøger jeg, hvordan psykologen kan bringe sine observationer ind på konsultative møder, der er domineret af problembeskrivelser af børn. Udgangspunktet er et sparringsmøde mellem en psykolog og en pædagog i en børnehave. Her analyserer jeg, hvordan forskellige professionelle agendaer og intentioner *koordineres* i kommunikationen på mødet. Derudover vil jeg analysere, hvordan råde søgers relation til problemet og de diskurser om forandring, der dominerer i den pågældende børnehave, får betydning for, hvordan psykologens *positioneres* i forhold til observationsopgaven.

Observation I – Flere versioner af 'virkeligheden'

Beskrivelse af observationsforløb og sparringsmøde

Jeg fulgte psykologen Lis under en observation af Mads, som går i 3. Klasse. Observationen indgik som en del af et udredningsforløb, der havde strakt sig over et års tid. Lærerne havde indstillet Mads og beskrevet, hvordan han havde læsevanskeligheder, koncentrationsbesvær, tendens til at afbryde læreren i timerne og i øvrigt en evne til at påtage sig rollen som klassens "klovn". Lis havde en hypotese om, at Mads kunne have en opmærksomhedsforstyrrelse. På baggrund af observationen håbede hun at blive klogere på, hvorvidt Mads burde blive testet for blandt andet indlæringsvanskeligheder.

Observationen af Mads forløb fra morgenstunden i en matematiktime og lidt af en dansktime. Kort inde i dansktimen gjorde Lis tegn til at forlade lokalet. "*Drengen fejler intet*", konstaterede hun og tilføjede, at havde der været tale om en opmærksomhedsforstyrrelse, ville Mads ikke have været i stand til at koncentrere sig så længe, som vi lige havde observeret ham gøre.

Over middag blev der afholdt et "sparringsmøde", hvor Lis deltog sammen med dansklæreren, matematiklæreren og idrætslæreren, samt en støttepædagog tilknyttet klassen, en socialrådgiver og viceskoleinspektøren. Mødelederen var skolens viceinspektør, der indledte: "*Lis, du har jo været ude at observere i dag?*". Lis svarede, at hun havde observeret Mads i dansk og matematik, "*og der var intet at se. Intet. Fantastisk dreng. [Han] gør alt det, der bliver sagt*".

Herefter beskrev Lis, hvordan hun havde lagt mærke til, at Mads lyttede efter lærernes instruktioner, at han formåede at arbejde selvstændigt og i øvrigt var behjælpelig overfor sidemanden. Mads udviste desuden en vis kreativitet, da han i dansk valgte at skrive sine svar ind på sin computer i forskellige farver. "*Jamen, det er da helt fantastisk*", konkluderede Lis, "*Det er der ikke særligt mange børn, der kan, det jeg har set i dag.*"

Dansklæreren brød straks ind:

Efter I er gået i dag, beder jeg ham om at finde sin 'Læs og Forstå' frem. Men han begynder at cirkel rundt i klassen i stedet for at gå i gang.

Ifølge lærerne var det tydeligt, at Lis ikke havde 'observeret' det aktuelle problem. Lærerne fremhævede, at problemerne overvejende optrådte i timer, som var mindre strukturerede end dansk og matematik. Lis, på den anden side, forsøgte at bruge de positive fortællinger fra

observationen til at underbygge, at hun i hvert fald ikke mente, at der var grundlag for en diagnose:

Vi snakkede om, at jeg skulle observere ham, blandt andet også for at jeg skulle undersøge ham. Drengen fejler ikke noget i sit hoved, jeg mener det der opmærksomhedsdysfunktion eller et eller andet. Ellers kunne han ikke koncentrere sig [som han gjorde i dag]. Det er den adfærd, han har, der er problemet, og som vi skal løse i fællesskab med familien og skolen.

Det blev imidlertid vanskeligt for Lis at etablere et samarbejde, for lærerne og støttepædagogen synes generelt mere optagede af at fremhæve Mads' problematiske adfærd, herunder hans manglende respekt for voksne og forstyrrende adfærd i undervisningen.

Dog bemærkede idrætslæreren, at klassekammeraterne var begyndt at blive trætte af Mads' 'klovnerier', hvorfor Mads blev tiltagende upopulær, når han forstyrrede undervisningen. I løbet af en nyligt afholdt trivselsuge havde Mads selv givet udtryk for, at han ikke troede, de andre i klassen brød sig om ham. Dansk læreren supplerede med lignende betragtninger fra en trivselsundersøgelse og fortalte om Mads' vanskeligheder med at begå sig i fællesskabet. I frikvartererne drillede han de andre, og sommetider 'hægtede han sig på' legen, da der ikke var nogen, der selv inviterede ham med. Her afbrød viceinspektøren imidlertid samtalen og mindede mødedeltagerne om, at netværksmødet startede snart. Derfor, konstaterede hun, blev de nødt til at bruge den resterende tid på at samle op på aftalerne fra sidste møde, herunder de målskemaer og tiltag i forhold til belønningssystemer, der var blevet lavet for Mads. Fokus blev således rettet mod skole-hjem-samarbejdet, hvor det var vanskeligt at få et samarbejde op at køre om målskemaerne. Lærerne vendte tilbage til Mads' manglende respekt for voksne, mens Lis forsøgte at argumentere for, at det aldrig er barnets skyld:

Han er ikke blevet trænet, og han har ikke fået de nødvendige strategier for at fungere godt i skolen i nogle timer. Og vi ved ikke sådan hvorfor og hvordan, men jeg gentager det igen: Børn gør det rigtige, hvis de kan. Og hvis de ikke gør det, så mangler de nogle strategier for at fungere i den her verden, og som vi voksne skal hjælpe ham med at udvikle.

Ud fra min betragtning virkede det imidlertid til, at jo mere Lis forsøgte at fjerne skylden fra Mads, jo mere forsøgte lærerne og støttepædagogen at underbygge Mads' urimelige adfærd. I det følgende eksempel italesætter Lis Mads' kreativitet, da han skrev sine svar ind på computeren med forskellige farver. Støttepædagogen tolkede imidlertid situationen anderledes:

Han laver ikke det, han skal... Du synes det var kreativt, at han skrev de der ord i forskellige farver. Jeg synes faktisk ikke, det var i orden. Når vi laver sådan en opgave, skal den skrives kun med sort.

Episoden ledte til en diskussion af, hvorvidt der var givet tydelige instrukser i timen om, hvilke farver der var tilladte.

Generelt bar mødet præg af en løs struktur, uden ledelse og, til tider, heftige diskussioner. Socialrådgiveren forsøgte at 'mægle' og foreslog, at de forsøgte at finde fælles fodslag omkring, hvordan Mads kunne komme til at trives bedst muligt i skolen. Socialrådgiveren var dog ikke mødeleder, og det blev vanskeligt for ham at komme igennem med denne dagsorden. Da mødet nærmedes afslutning, rettedes forventningerne mod Lis. Dansk læreren sagde for eksempel:

Men det der helt grundlæggende er vigtigt for os, og som også var den grund til, at vi ønskede sparring, det var fordi, hvad gør vi i de der situationer, hvor han siger til os 'du bestemmer ikke over mig, det gør min mor'?

Lis vendte samtalen mod den fortsatte brug af målskemaer og belønningssystemer, hvilket blot gav anledning til flere opgivende fortællinger om det problematiske skole-hjem-samarbejde. Viceinspektøren vendte sig mod Lis. Eftersom det ved hjælp af observationen var konstateret, at Mads ikke havde 'særlige udfordringer', ville hun vide, om de skulle 'sætte pædagogisk konsekvens på', når Mads ikke opførte sig ordentligt? Hun spurgte desuden:

Og når nu der ikke er, hvad skal man sige, samklang om målskemaer, eller hvordan man kan forklare det, hvad kan vi så sætte ind med? Hvad kan vi så egentlig samarbejde fælles om...?

"Nu kigger I på mig?" spurgte Lis ud til mødedeltagerne, tilsyneladende lidt beklemt ved at sidde med ansvaret for løsningen. Hun foreslog, at en samtale med Mads ville hjælpe hende til at få en fornemmelse af hans syn på tingene. Derudover, foreslog hun vigtigheden af arbejdet med at etablere et samarbejde med moderen i forhold til blandt andet målskemaerne.

Analyse

Når observationen bruges til at lave en ekspertvurdering

Viceinspektørens invitation til at lade Lis' beskrivelse af observationen være de første ord på mødet, kunne ses som en talehandling (Pearce, 2007). Invitationen tilføjede observationen en vis legitimitet, og Lis blev inviteret ind i en ekspertrolle, hvor hendes vurdering af Mads blev

udgangspunktet for mødet. Lis tog imod invitationen og afkræftede lærernes 'beskyldninger' om, at der skulle være noget i vejen med Mads. Ifølge Lis var der "*intet at se*". Mads var ifølge Lis en "*fantastisk dreng*", der gjorde alt, hvad der blev sagt.

For at forstå, hvad det var for en talehandling, Lis svarede med, skal vi muligvis forstå den ikke blot som et svar på viceinspektørens umiddelbare invitation, men som en del af en *konversationel triplet* og dermed i relation til begivenheder og talehandlinger, der ligger forud for dette møde (s. 26). I et efterfølgende interview med Lis gav hun udtryk for, at de tidligere møder omkring Mads havde været domineret af problemfortællinger og diagnostiske overvejelser. Hun var bekymret for, at lærerne var 'efter' Mads og ikke fik øje på alt det, han kunne. Man kunne argumentere for, at Lis under mødet synes at blive ramt af en *logisk kraft* (Pearce, 2007) – en umiddelbar trang til at forsvare Mads overfor lærerne. Det kan være med til at forklare, at hun positionerede sig som *eksperten*, med legitimitet til at vurdere, at Mads skulle være 'helt normal'.

På den anden side kunne Lis' talehandling velsagtens læne sig op ad realismetænkningen og ideen om, at der findes én sandhed om problemets beskaffenhed: I dette tilfælde at der faktisk ikke er noget problem (højst lærerne, der ikke ser alt det, Mads kan). Hvis observationen bruges til at lave en 'vurdering' af virkeligheden, vanskeliggøres en kommunikationsform, hvor der er plads til flere perspektiver på situationen (Højholt & Szulevicz, 2013). I det følgende vil jeg analysere, hvilke konsekvenser det får for den videre kommunikation på mødet.

To fronter på mødet

Det var min oplevelse, at Lis forsøgte at bruge observationen til at skifte begrebsmæssig ramme for problemfortællingen om Mads ved at bidrage med spirende, positive fortællinger (Westmark et al., 2012) - for eksempel da hun fremhævede, hvordan Mads formåede at gå i gang med nye opgaver på egen hånd, og at han var behjælpelig overfor sin sidemand. Dog så det ud til, at jo mere Lis fremhævede de positive fortællinger, jo mere fokuserede lærerne på at fremhæve problemfortællingerne. Det blev dermed vanskeligt for Lis at etablere mødet som et *fællesskab* (s. 23), der arbejdede sammen om at finde en fælles løsning.

Man kunne overveje, om lærerne følte, at deres situation med arbejdet om Mads ikke blev anerkendt, da Lis på baggrund af observationen afviste deres version af historien. Der blev ikke plads til, at de kunne udfolde deres bekymringer over det, de så, der kunne give anledning til at tænke, at Mads havde særlige kognitive vanskeligheder. Inden for en *proceskonsultativ* tankegang er denne situation problematisk, da der må være respekt for

lærernes roller som rådsøgere og som dem, der skal gå videre med det konkrete arbejde med Mads. Hvis der skal etableres et godt samarbejde, er det væsentligt, at *deres* erfaringer tanker og idéer bliver bragt på banen. Hvad, synes *de*, er det største problem? Hvad, synes *de*, er hensigtsmæssigt i den konkrete situation? (Westmark et al., 2012, p. 41). I stedet for en gensidig nysgerrighed i forhold til de andres professionelle indsigter og motiver (Edwards, 2017), blev der på mødet skabt to fronter, hvor psykologen og lærerne kæmpede om at bringe deres egen viden i centrum. I det følgende afsnit vil jeg blandt andet belyse, hvordan mødestyringen er væsentlig for den kommunikationsform, der skabes.

Kampen om virkeligheden

Det kunne fremføres, at den episode, der skabes på mødet (Pearce, 2007), kommer til at ligne argumentation. Som tidligere nævnt (s. 23-24) er den argumentative kommunikationsform sjældent hensigtsmæssig på møder. Argumentationsformen er i tråd med realismetænkningen og bliver til en vis grad *etnocentrisk* (s. 22), da der skabes et 'os' og et 'dem' og dermed en konflikt mellem rigtigt og forkert: Enten er der noget 'i vejen' med Mads, eller også er der ikke. Det ses for eksempel, da Lis beskrev Mads' brug af forskellige farver, hvilket gav anledning til en strid om, hvad der 'egentligt' skete. Lis tolkede episoden som kreativitet, mens støttepædagogen så episoden som ballade. Dermed fødtes en diskussion af, hvorvidt der var givet tydelige instrukser i timen om, hvilke farver det var tilladt at bruge.

Realismetænkningen sneg sig på den led ind i ordvekslingen mellem Lis og støttepædagogen: Der findes én sandhed om, hvor vidt Mads var en ballademager, eller om han var kreativ. Ved at fremføre hver deres argumenter, håbede de hver især at overbevise hinanden om, hvem der havde ret. Ud fra et *socialkonstruktionistisk* synspunkt er det imidlertid uinteressant at forsøge at finde frem til en sådan sandhed, da virkeligheden altid er farvet af det subjekt, der betragter (s. 10). Som resultat bliver beskrivelsen af episoden med farverne som henholdsvis kreativitet eller ballade blot to forskellige perspektiver på virkeligheden.

Grebet lidt anderledes an kunne episoden med farverne måske have givet anledning til en nysgerrig undersøgelse af forskellige perspektiver, jf. den *kosmopolitiske* kommunikationsform (s. 22). På det senere møde med Mads' mor fremgår det, at støttepædagogen har følt sig krænket af Mads, fordi han har kaldt hende forskellige skældsord. Man kunne desuden forestille sig, at hun oplever det vanskeligt at udføre sin undervisningsopgave, når Mads 'forstyrrer' undervisningen. En uddybende undersøgelse af professionelle og personlige motiver (Edwards, 2017) kunne måske være med til forklare, hvorfor støttepædagogen tolker episoden som ballade.

Ved at undersøge psykologens faglige motivation nærmere og hendes sympati for Mads ville det sandsynligvis blive forståeligt for lærerne, hvorfor Lis er på udkig efter alternative historier til problemfortællingen og derfor tolker episoden som kreativitet.

Jeg vil argumentere for, at både den *kosmopolitiske* kommunikation og opbygningen af *fælles viden* (s. 23) bliver vanskeliggjort af den måde sparringsmødet omkring Mads styres, eller netop ikke styres på. I løbet af feltarbejdet har jeg erfaret, at fordelingen af rollen som mødeleder på netværks- og samarbejds møder foregår meget forskelligt. I kommunen, hvor Lis er ansat, er det skoleledelsen, der styrer mødet. I den anden kommune, hvor jeg lavede feltarbejde, var det organiseret således, at psykologerne ledte møderne. En psykolog fra en tredje kommune fortalte i et interview, at han på eget initiativ havde forhandlet med skolens ledelse, at han stod for mødeledelsen.

Hvis psykologen udpeges til at styre processen samtidig med, at han/hun forventes at bidrage med faglige indspark (for eksempel i form af observationer), må der skabes klare rammer for, hvornår der tales fra hvilken position, så positionerne ikke blandes sammen (Nissen, 2015). Ikke desto mindre har det stor betydning for psykologens betingelser for at arbejde konsultativt med observationen, om hun har indflydelse på at skabe en mødeproces, hvor anderledes perspektiver og alternative fortællinger anerkendes fremfor at blive opfattet som en modstand.

I mødet om observationen af Mads tildeles Lis en vanskelig position. Hun inviteres til at bidrage med sin observation inden for rammer, der er præget af fri diskussion og manglende håndtering af deltagernes forskellige bidrag. Lis stiller endvidere sig selv i en vanskelig situation, da hun på baggrund af relativt korte observationer vælger at tage i mod positionen som en *ekspert*, der har legitimitet til at afvise, at der skulle være noget 'i vejen' med Mads. Da der senere på mødet skal peges på løsninger og pædagogiske tiltag, rettes forventningerne mod Lis. Westmark et al. (2012) peger på, at det kan være vanskeligt at komme ud af en position, som man gentagne gange har taget imod. Ved at positionere sig som *ekspert* i starten af mødet får Lis vanskeligt ved senere at positionere de øvrige deltagere som medansvarlige for at udvikle løsninger og tiltag.

"Han var meget bedre i dag"

Jeg vil nu bevæge mig til en anden diskussion, som praktisk talt alle psykologer, jeg har snakket med under feltarbejdet, har fremhævet. Psykologerne møder ofte ærgrelse fra lærere og pædagogs side, fordi barnet eller gruppen, der er blevet observeret, har ikke vist sig fra sin eller

deres mest 'problematisk' side. Det psykologen har set, er bedre end det, der 'virkeligt' foregår. Denne problematik kommer også til udtryk på nærværende møde om Mads. Der er generelt enighed om, at Mads opførte sig bedre end normalt i de timer, vi fik indblik i. På det senere møde med Mads' mor siger støttepædagogen i øvrigt: "*Lis, altid når du er der, så er det eksemplarisk*".

I et interview jeg lavede med en psykologfaglig leder fra en anden PPR-organisation, gav lederen udtryk for, at psykologerne i hendes gruppe sjældent har tilstrækkeligt fokus på at planlægge observationerne. Ifølge lederen lægges observationerne der, hvor det passer ind i psykologens kalender, og hvor psykologen alligevel er på skolen, uden tanke for hvilke iagttagelser observationen dermed giver anledning til. Hun efterlyste derfor en højere grad af refleksion fra psykologernes side over, hvad det er, observationen skal være med til at belyse.

Bekymringer om at psykologen ikke ser barnets 'virkelige' adfærd i det tidsrum, observationen foregår, knytter imidlertid også an til en anden problemstilling - nemlig forestillingen om, at psykologen ikke ser det 'sande' billede, hvis barnet kender til psykologens formål med observationen og derfor opfører sig 'bedre' end normalt. Det var et gennemgående træk ved de observationer, jeg deltog i, at psykologerne undgik at informere fokusbarnet om formålet med vores tilstedeværelse. Der hersker, ifølge den pågældende PPR-leder, både blandt psykologer og lærere, en udbredt misforståelse af, at barnet ikke må vide, at det bliver observeret. Dette hænger sammen med en bekymring for ikke at få det 'sande' billede af barnet. Således, fortæller PPR-lederen, foretrækker psykologerne, i forbindelse med udredningsforløb, at starte med at observere. Hvis der indledes med testning, ved barnet allerede, hvem psykologen er.

Antagelsen knytter sig til realismetænkningen og forestillingen om, at der findes en observatøruafhængig virkelighed, som kan afdækkes. Ifølge Hedegaard (2012) er det en misforståelse, at vi i forsøget på at opnå objektivitet tror, at vi gennem observationer kan spejle andre mennesker. Bestræbelser på at undgå at påvirke dem, man iagttager, synes nyttesløse og i øvrigt yderst vanskelige, når målet er at få viden om børns udvikling. Hedegaard understreger, at iagttagerens mål og intentioner bør være klare både for iagttageren selv og for de andre deltagere. Opgaven er ikke at minimere indflydelsen, men at bruge den reflekteret som et instrument (Hedegaard, 2012). Det betyder ikke, at de øvrige børn i klassen skal vide, hvilket barn psykologen har fokus på. Begrundelsen for observationen kan gå på hele klassen. For den PPR-leder, som jeg interviewede, var det imidlertid magtpålgende, at fokusbarnet enten via psykologen selv eller gennem kendte trygge voksne er blevet informeret om, hvorfor psykologen

er der. Følgende uddrag fra mit interview med den pågældende leder kan fungere som eksempel på, hvordan psykologen i stedet for at skjule sit ærinde, kan bruge refleksionen over sin egen indflydelse som et instrument i det konsultative arbejde:

Vi får aldrig det sande billede. Vi får altid kun et øjebliksbillede, og hvis det øjebliksbillede bliver forstyrret af, at barnet gør sig umage, så vil jeg sige, så betyder det jo bare, at vi jo der får et ganske særligt øjebliksbillede af, hvad barnet kan, når der er nogle givne rammer til stede, som gør, at barnet får lyst til at gøre sig umage. Det er ikke et usandt billede, men hvis det er meget anderledes end det, der er hverdagen, så kan det være, vi skal spørge os selv, hvordan kan det være, at barnet ikke gør sig umage hver dag?

Lederen argumenterede siden hen for, at hvis barnet kan noget mere, fordi det ved, hvem psykologen er, og hvorfor psykologen er der, så kan det give anledning til vigtig viden om barnets udviklingspotentiale.

Jeg skal ikke kunne sige, om der forelå særlige omstændigheder, der gav Mads lyst til at gøre sig særligt umage under vores observation. Under alle omstændigheder ses det dog, at Lis valgte at bruge observationen til at belyse Mads' udviklingspotentiale. På baggrund af Mads' evne til at koncentrere sig i timerne konkluderede hun, at der ikke var grundlag for at teste ham for en opmærksomhedsforstyrrelse. Konteksten for samarbejds mødet og den argumentative kommunikationsform kom imidlertid til at betyde, at denne information i højere grad blev opfattet som modstand snarere end som en vigtig kilde til viden.

Barnets perspektiv i lærernes beskrivelser – legitimitet og magt på sparringsmødet

Generelt kan man sige, at Lis forsvarer Mads og forsøger at fjerne fokus fra lærernes problemudpegning. Ud fra en *kulturhistorisk* udviklingsforståelse og et perspektiv på barnet som social deltager (s. 18-19), mangler Lis' observation dog relationelle og kontekstualiserende beskrivelser af Mads' deltagelse i skolelivet. Derimod sker der noget interessant, da dansklæreren og idrætslæreren bidrager med observationer fra hverdagen, der belyser Mads' vanskeligheder i relation til fællesskabet i klassen - herunder Mads' marginaliserede rolle i legerelationerne og hans ændrede fremtoning i kraft af at klassekammeraterne tilsyneladende er begyndt at blive trætte af klovnerierne. Disse beskrivelser af konteksten for Mads' 'problemadfærd' og de sociale relationer omkring Mads' kunne ses som et *for greningspunkt* i samtalen (Pearce, 2007), hvor kommunikationen omkring Mads kunne have taget en anden drejning. Man kunne have inviteret de øvrige deltageres betragtninger med i en fælles

undersøgelse af Mads' adgang til fællesskabet. I stedet for at Mads' 'forstyrrelser' og 'klovnerier' forbliver mystiske og uforståelige, kunne adfærden undersøges som legitime forsøg på at deltage og bidrage til fællesskabet. Ud fra en *kulturhistorisk* tilgang kunne man have undersøgt, hvordan Mads' krav til klassekammeraterne om at acceptere ham i fællesskabet kommer i konflikt med klassekammeraternes krav til Mads om ikke at forstyrre undervisningen.

Der blev dog aldrig tale om et egentligt *forgreningspunkt*, der ændrede samtalen i retning af en uddybet interesse for kompleksiteten i Mads' deltagelse i den sociale kontekst. Det skyldtes til dels, at samtalen blev styret i en anden retning af viceinspektøren, der begrundet med et tidspres og en bagkant for mødet satte målskemaer og belønningssystemer på dagsordenen.

Røn Larsen (2011) beskriver med baggrund i sin afhandling, hvordan der under visitationsprocesser sker en rangordning af forskellige former for viden om barnet. De, der er placeret længst væk fra barnet, er de mest magtfulde i forhold til at beslutte, hvad der er bedst for barnet, mens lærernes viden om barnets hverdag sjældent træder frem i beslutningsprocessen. De samme mekanismer er til stede på sparringsmødet om Mads. Viceinspektøren har legitimitet til at beslutte retningen for mødet og vælger at positionere lærernes iagttagelser af Mads' deltagelsesmuligheder i hverdagen som mindre relevante. Fremfor at arbejde med det, der fra et barneperspektiv fremstår som relevant, nemlig organiseringen af skolelivet og forholdet til de andre børn (Røn Larsen, 2011), rettes den professionelle opgave mod Mads' og moderens manglende engagement i målskemaerne.

I den sammenhæng problematiserer Højholt (2011b), at specialområdet synes at være præget af afmægtighed i forhold til at rette interventioner mod de sociale samspil og betingelser, der er betydningsfulde for børnene. Denne tendens synes i høj grad at træde frem under mine observationer af konsultative møder. Alle møderne indeholdte beskrivelser fra lærere og/eller psykologer, der kunne bidrage til at belyse relationelle og kontekstuelle aspekter af vanskelighederne omkring barnet. Alligevel endte møderne nærmest konsekvent ud i individualiserende kognitivt funderede tiltag, såsom belønningssystemer og målskemaer. Dette til trods for, at lærerne og pædagogerne ofte uden større begejstring allerede havde afprøvet disse metoder. Det ser altså ud til, at problemet ikke alene er tendensen til, at 'abstrakt' og udefrakommende viden rangerer højere end viden fra hverdagslivet (Højholt & Szulevicz, 2015; Nissen, 2009). I lige så høj grad synes der, at eksistere et tyndt sprog for interventioner, der retter sig mod fællesskabet.

Observation II – lærerens ejerskab til barnets perspektiv

Beskrivelse af observationsforløbet og feedbackmødet

Jeg fulgte psykologen Ann, til en observation i en matematiktime i 5. klasse og et efterfølgende 'feedbackmøde' med matematiklæreren Jens. Jens og Ann havde forinden begge deltaget i et netværksmøde om en pige i klassen, Ella, der havde været igennem et længere udredningsforløb og var blevet diagnosticeret med ADHD. På netværksmødet hvor blandt andet repræsentanter fra BUC⁴ havde deltaget, var der blevet talt om, at Jens skulle sørge for at tilgodese Ella ved blandt andet at bruge 'ADHD-pædagogik' i matematiktimerne. Jens var ganske nyuddannet, og Ann havde efter mødet uopfordret henvendt sig til Jens for at høre, om han kunne tænke sig feedback på sin undervisning og sparring i forhold til den inklusionsopgave, han var blevet stillet. Jens tog imod Anns tilbud, og det blev aftalt, at hun skulle komme ud og observere en time.

Ann var nyansat i et barselsvikariat og havde ikke selv været inde over udredningsforløbet. Over for mig gav hun udtryk for, at hun i kraft af sin nyansættelse følte, at hun havde god tid på arbejdet. Det gav hende frihed til at tilbyde sig i en opgave som denne, hvor der i udgangspunktet ikke var nogen, der havde meldt sig som rådeøger.

I matematiktimen arbejdede eleverne koncentreret med opgaver på deres computere. Jens virkede rolig og engageret, og han mestrede tilsyneladende både at skabe struktur i undervisningen, visualisere matematiske eksempler på tavlen og bevare overblikket, selvom mange af eleverne spurgte om hjælp. Pigen, Ella, der var diagnosticeret med ADHD, sad stille og arbejdede med sine opgaver men rakte flere gange hånden op. Jens besvarede hurtigt Ellas spørgsmål i en rolig og venlig tone. Det fremgik efterfølgende, at Jens inden timen havde lavet en særlig aftale med Ella om hvilke opgaver, hun skulle fokusere på, samt aftaler om hvornår hun måtte tage sine hovedtelefoner på og høre musik som en pause eller belønning for sin indsats.

Umiddelbart efter timen fulgtes vi med Jens til en tilbagemelding og feedback på undervisningen. Ann startede ud med at spørge Jens, om han havde nogle idéer til, hvad han

⁴ Børne- og Ungdomspsykiatrisk Center

kunne tænke sig at kigge på i forhold til, hvad der kunne gøres – om der er noget, han syntes trængte til at blive 'finpudset', og om der var situationer, der forekom særligt svære? Jens beskrev, at det kunne være vanskeligt at fastholde Ellas koncentration i timer, hvor der ikke blev anvendt computer; hvis der var opgaver, hun ikke havde lyst til, og når opgaverne blev lidt abstrakte. ”Så har hun alligevel ADHD, selvom man ikke kunne se det” konstaterede Ann.

Ann spurgte ind til, om der var fællesnævnerne for de opgaver, hvor det var svært at fastholde Ellas fokus, og Jens forklarede, at han havde størst succes med de opgaver, der var tilrettelagt særligt til Ella. ”Hun vil gerne have sit eget lidt specielle”, forklarer han. Desuden beskriver Jens, at Ella søger voksenkontakt, og at hun har behov for at vide, at den voksne vil hende det godt. Ann foreslår, at de bruger konsultationen til at snakke om, hvordan Jens kan præsentere de normale opgaver på måder, der fastholder Ella. Herunder foreslår Ann, at Jens eksperimenterer med at sætte tempoet i undervisningen ned. Jens synes om idéen, men han har blik for dilemmaer i forhold til de mange andre i klassen, der arbejder hurtigt. Ann vurderer dog, at klassen godt kan tåle at skrue ned for tempoet, da den generelt er velfungerende. Jens fortsætter perspektiverne ved at fortælle, hvordan han kunne videreudvikle en videoteknik, hvor eleverne får mulighed for i deres eget tempo at følge hans instruktioner.

Ud fra min betragtning opstod der et mønster, hvor forskellige idéer primært udsprang fra Anns input, som så blev overvejet og modereret af Jens. Jens virkede positivt stemt og høflig i den måde, han henvendte sig, og det var derfor vanskeligt for mig at vurdere, om han syntes om idéerne, og i hvor høj grad han følte ejerskab til dem.

Selvom Ann havde indledt mødet med at spørge, hvad Jens kunne tænke sig, at de skulle fokusere på, blev det ud fra min optik tydeligt, at Ann havde to ting, hun synes var særligt væsentlige, som hun havde hæftet sig ved under observationen. For det første havde Ann bidt mærke i Ellas bestræbelser på at opnå Jens' opmærksomhed og anerkendelse. Ann havde derfor relationen mellem Jens og Ella for øje. Derudover havde Ann bemærket, hvordan Ella, selvom hun ikke kunne følge med, undlod at tilkendegive sig, når Jens spurgte, om alle i klassen forstod, hvad der var blevet forklaret. Ann var således optaget af, at Jens og Ella fik udviklet et kodesprog, der kunne hjælpe Ella med diskret at give tegn til Jens om, at hun ikke længere kunne følge med. Ann kom med forskellige forslag til, hvad et kodesprog konkret kunne indebære, og Jens gav udtryk for, at nogle af forslagene ville passe bedre til den konkrete situation end andre.

Jens bragte kun sjældent Ellas ADHD-diagnose ind i samtalen. Jeg hæftede mig derfor ved, at Ann flere gange bragte diagnosen i spil under konsultationen på trods af, at diagnosen ikke

syntes særligt relevant til at belyse Ellas adfærd. For eksempel beskrev Ann, hvordan observationen *ikke* gav anledning til at 'opdage' Ellas ADHD:

Altså hvis jeg var blevet tilkaldt for at finde ud af, om hun havde ADHD – altså hvis hun ikke havde været igennem BUC endnu, så havde jeg ikke opdaget det.

Da Ann mod mødets afslutning spurgte, om Jens kunne tænke sig at snakke om "det der med ADHD"?, svarede Jens:

Jamen, det ved jeg ikke. Jeg føler sådan lidt, at det jeg har læst mig til selv og så videre, det er jo lidt som alt det andet. Det er jo ikke nogle rigtige svar, men man bliver guidet til en masse ting i forhold til, at man egentlig selv skal tænke sig frem til, hvad der virker bedst for den enkelte. Så hvis I kunne observere et eller andet, eller I har observeret et eller andet i forestiller jer konkret, det kunne være fedt at gøre i forhold til Ella...?

Som svar på dette, lagde Ann både vægt på, at Jens allerede gør forskellige ting, der virker, men bemærkede også, at Ella i kraft af sin ADHD-diagnose har hyperaktivitet – dette, understregede Ann, på trods af, at man ikke kunne 'se det' i løbet af matematiktimen. Herefter kom Ann med forskellige råd i forhold til, hvordan Jens kunne strukturere undervisningen med endnu kortere intervaller for at hjælpe Ella. Der fulgte yderligere råd om, hvordan Jens burde acceptere og opmuntre Ella på de dårlige dage og klø på med at fastholde hendes opmærksomhed. For som Ann informerede om, indgår det i Ellas diagnose, at hun er langsom til at opfatte beskederne og skal fastholdes "helt enormt".

Mødet sluttede med, at Ann spurgte, om Jens syntes, han havde fået nogle konkrete ting, han kunne afprøve. Jens svarede, at han i hvert fald har fået skrevet en del ting ned på sit papir. Han remsede de forskellige mulige interventioner op, som de havde snakket om i løbet af mødet og afrundede: "Så der er i hvert fald masser af ting, jeg kan tage med videre, synes jeg".

I det følgende afsnit vil jeg referere nogle af de refleksioner og dilemmaer, der opstod i min samtale med Ann efter feedbackmødet. Herunder Anns bekymring for, om Jens følte tilstrækkeligt ejerskab til interventionerne til, at han ville ændre noget i praksis.

Anns refleksioner over mødet

Da jeg spurgte Ann, hvordan hun synes mødet med Jens var gået, sagde hun:

De konkrete ting, han ender med at sidde med, kunne jeg jo godt have tænkt mig, at han selv havde fundet på ved, at jeg havde stillet spørgsmål. Når jeg får en idé, for eksempel som den med at lave kodesprog, så har jeg mega svært ved ikke bare at fortælle fra skridt

A til Z, hvordan jeg har tænkt idéen. Og det kan være fint, fordi at han får serveret noget, og det er tit det, de efterspørger, og det kan være 'ikke så fint' på den måde, at hans ejerskab over idéen ikke bliver så stor.

Den oplevede forventning om at skulle 'servere noget' kom yderligere til udtryk, da jeg snakkede med Ann om fordele og ulemper ved at lægge sparringsmødet umiddelbart efter observationen. Ann fortalte, at hun synes, det gav en bedre forudsætning for at "gå med på lærerens tangent", når sparringsmødet blev afholdt umiddelbart efter observationen. I de situationer stod hun "midt i oplevelsen" og havde ikke tid til at gennemarbejde sine noter. Det betød, at hun måtte opgive at 'servere' en dagsorden med temaer og overskrifter for observationen, og i højere grad blot måtte følge med ud af 'lærerens tangent'.

I vores samtale gav Ann udtryk for flere dilemmaer omkring sin konsulentposition. Ann beskrev, hvordan dagsordenerne på de netværksmøder, hun deltager i, ofte indeholder et punkt med 'Anns anbefalinger'. Hun følte, at der er en forventning om, at når hun har hørt de detaljerede problembeskrivelser, så er det hendes opgave at komme med løsningsforslag:

Tit tænker jeg, at når man er konsulent, så er deres forestilling rigtig meget, at man skal komme med ti punkter, som de kan gå hjem med.

'At komme med 10 punkter' stred umiddelbart mod Anns idé om, hvordan konsulenten skaber forandring. Da jeg spurgte ind til, hvordan Ann håndterer de situationer, fortalte hun, at hun løbende forsøger at bryde med dagsordenen og blande sig allerede fra punkt 1. Desuden fortalte hun om en anden strategi:

Og man kan jo altid sige, jamen jeg har ikke nogen anbefalinger, for jeg kender ikke det barn, I snakker om. Altså det kan man jo altid sige. Fordi tit kommer jeg ud til møder, hvor jeg ikke har været ude at observere endnu for eksempel. Det er ofte der. Jeg synes egentlig, det plejer at virke fint bare at sige 'jeg kender jo ikke barnet, så det kan jeg ikke sige, men jeg vil gerne være med til at overveje sammen med jer, om det er relevant, at jeg laver nogle undersøgelser, eller om det vi har snakket om i dag faktisk tager jer langt nok til, at I kan gå ud og prøve nogle ting af. Jeg tager det ikke så højtideligt det der med, at de forventer en ekspert.

I det følgende vil jeg se nærmere på det dilemma Ann giver udtryk for, når hun på den ene side gerne vil leve op til at 'servere noget' og være den, der skaber overskrifter og temaer for observationen, mens hun på den anden side har blik for fordelene ved at 'gå med på lærerens

tangent'. Jeg vil derudover belyse, hvordan Ann utilsigtet kommer til at positionere sig som ekspert under mødet med Jens, selvom hun giver udtryk for, at hun ikke tager ekspertønsket så højtideligt.

Analyse

Dilemmaer i praksis: 'At servere noget' eller 'gå med på lærerens tangent'?

Under mit interview med Ann inden observationen, havde hun givet udtryk for, at hun gerne ville øve sig i at stille spørgsmål, der fik Jens' viden i fokus, frem for at give svar. Selvom det i nogen grad lykkedes, kunne man argumentere for, at det, der skete på mødet, flere gange *ikke* var helt i tråd med denne hensigt. De interventioner, der blev snakket om på mødet, udsprang primært fra de idéer Ann havde fået under observationen, mens de vanskeligheder Jens i starten af mødet havde sat på dagsordenen, blev mere utydelige. I det følgende vil jeg belyse, hvilke mekanismer, der muligvis er på spil, når Ann, modsat hensigten, gentagne gange kom til at sætte sine egne idéer i centrum.

Ann beskriver, hvordan hun har svært ved at holde igen med sine gode idéer, hvilket på den ene side betyder, at læreren 'får serveret noget', mens det på den anden side kan komme til at stå i vejen for lærerens ejerskab til idéerne. Med denne beskrivelse kaster hun lys på et væsentligt dilemma: På den ene side abonnerer hun på idéen om, at man ikke skaber forandring ved at 'overlevere' viden og råd – en antagelse, der er i tråd med *proceskonsultation* (s. 15). På den anden side vil hun gerne leve op til forventningen om, at hun skal 'servere noget', hvilket snarere stemmer overens med idealerne for *ekspertkonsultation* (s. 14).

Det var ikke mit indtryk, at Jens på noget tidspunkt gav udtryk for en forventning om at få serveret noget. Ifølge teorien om diskursiv positionering skal de ting, vi *gør* i samtalen, ikke kun ses som svar på umiddelbare henvendelser fra den anden. Initiativer i samtalen må også forstås som reaktioner og svar på de diskurser og på den sociale verden, der findes uden for samtalen (Bakhtin i Winslade, 2005). Når Ann oplever at skulle 'servere noget' for Jens, selvom han ikke umiddelbart har givet udtryk for dette ønske, kan det hænge sammen med, at der i vores del af verden er stærke diskurser om *eksperter* og brugen af ekspertise og rådgivning (Nissen, 2015; Westmark et al., 2012).

Skismaer mellem *ekspertpositionen* og den *proceskonsultative position* træder endvidere frem, da Ann fortæller, at hun ofte afviser at komme med anbefalinger. Afvisningen begrundes med, at

Ann endnu ikke kender barnet, *fordi* hun endnu ikke har været ude at observere eller undersøge barnet på anden vis. Man kunne argumentere for, at hun med den bemærkning netop kommer til at positionere sig som ekspert. Talehandlingen indeholder et løfte om, at når (eller hvis) Ann kommer ud at observere, vil hun opnå tilstrækkelig viden om barnet til at kunne komme med anbefalinger. Anns forventninger til sin egen præstation kan således være med til at forklare, at hun mod sin hensigt flere gange kommer til at sætte sine egne betragtninger i centrum.

Ann giver efterfølgende udtryk for dilemmaet mellem på den ene side at 'gå med på lærerens tangent', mens hun på den anden side føler et vist ansvar for at forberede sig efter observationen, samle trådene og skabe et overblik. Det kunne pege på, at hun føler et ansvar for at rede trådene ud og formidle, hvad det hele 'virkeligt' handler om. Man kunne argumentere for, at den strategi hænger sammen med realismetænkningen og ideen om, at viden uproblematisk kan overdrages som en neutral ressource (s. 14). Pointen synes relevant at forbinde til en overordnet iagttagelse fra mit feltarbejde, hvor jeg flere gange har bemærket, at netværksmøder og konsultative møder starter med, at psykologen 'fremlægger', hvad hun har set under sin observation. Der synes således at være forventninger fra både lærere og andre professionelle såvel som fra psykologen selv om, at psykologens observation bør træde frem og være i centrum for samarbejdet mellem de professionelle. Ud fra et *proceskonsultativt* udgangspunkt er det ikke uproblematisk. Udover en mulig uheldig magtbalance mellem psykologens og lærerens viden kunne man bekymre sig om, hvor vidt læreren udvikler ejerskab til psykologens observation. Får læreren automatisk lyst til at 'koble' sig til de nye problemforståelser, der fremlægges? Jeg vender tilbage til dette emne under delafsnittet 'Lærerens ejerskab til observationsopgaven' (s. 61).

At 'give' feedback

Anns antagelse om, at lærere generelt ønsker, at psykologer 'serverer noget' er interessant i forhold til det sprog, der eksisterer omkring det konsultative arbejde efter psykologens observation. Hovedparten af de psykologer, jeg har snakket med i forbindelse med mit feltarbejde benytter ordene 'feedback', 'tilbagemelding' og 'rådgivning' om det samarbejde, der ligger efter observationen. Nissen (2015) har beskæftiget sig med rådgivning som praksisform i PPR-regi. Hun beskriver, hvordan metaforen om rådgivning indebærer en bevægelse som 'givning' eller 'overdragelse' af viden fra den mere-vidende til den mindre-vidende. Dilemmaer opstår, da råd på den ene side efterspørges hyppigt, mens rådene på den anden side sjældent har

den tilsigtede effekt. Råd afvises ofte med 'det har vi prøvet', 'vi har brug for noget andet', eller i den anden boldgade bliver der anerkendt et råd, som imidlertid ikke bliver anvendt (Nissen, 2015).

Ligesom ordet 'rådgivning' indebærer ordene 'feedback' eller 'tilbage melding' et løfte om, at psykologen kommer med brugbare indspark og idéer på baggrund af observationen. Med Nissens pointer in mente vil jeg i det følgende belyse, hvordan idéen om at 'give' feedback eller 'give' en tilbage melding kan være problematisk i praksis.

Jens er blevet tilbudt feedback på sin undervisning, og jeg har belyst, hvordan Ann føler sig ansvarlig for at 'servere noget'. Da mødet slutter med, at Ann spørger, om Jens har fået nogle konkrete ting med, han kan afprøve, positioneres Jens som modtager af råd og feedback. Jens remser de forskellige idéer op, de har snakket om på mødet og svarer, at han synes, der er en masse ting, han kan tage med videre. Han positionerer dermed Ann som eksperten, der har 'givet' ham noget.

I refleksionen efter mødet bliver Ann imidlertid betænkelig ved, om Jens føler ejerskab til de idéer, hun har budt ind med. At Jens har indvilliget i at modtage feedback men i princippet ikke selv har efterspurgt rådgivning understreger blot vigtigheden i, at psykologen først og fremmest må tage udgangspunkt i radsøgers relation til problemet (Hedegaard, 2018). Er han primært høflig? Tænker han, at feedback er et tilbud, man som nyuddannet lærer *bør* takke ja til, og i så fald hvorfor? Disse uafklarede spørgsmål kalder på et behov for *koordination* (Pearce, 2007) af Jens og Anns forskellige kontekstforståelser for mødet og håb og tanker om, hvad der kunne komme ud af at indgå i en 'feedback-relation'.

Observationen som trædesten til sammenfletning af viden og idéer

For at udvikle råd, der virker, skal vi i ifølge Nissen (2015) i højere grad tænke rådgivningsprocessen som '*sammenfletning* af forskellig viden og idéer'. Psykologen må forlade idéen om at levere kloge, indsigtfulde og 'helt-rigtige' råd. Idéer ses i stedet som foreløbige trædesten, der kan bruges til at sætte af på. Lærerens respons på psykologens input giver anledning til ny nysgerrighed fra psykologens side og nye midlertidige tanker, der kan arbejdes videre med, indtil mere brugbare retninger opstår ud af samtalen. På en måde bliver 'idéer til en ny vej at gå' eller 'det gode råd' enden af sammenfletningen i stedet for noget, der gives fra den ene til den anden (Nissen, 2015).

Man kunne argumentere for, at Ann i løbet af feedback-mødet med Jens tog forskellige tiltag, der kunne ses som skridt på vej mod sammenfletning af viden og idéer. Da Jens beskriver, at det er vanskeligt at fastholde Ellas koncentration, foreslår Ann, at Jens sætter tempoet i undervisningen ned. Ann har under observationen lagt mærke til, at Jens' instruktioner sommetider går for hurtigt til, at Ella kan følge med. Jens overvejer herefter, hvilke fordele og ulemper, der kunne være ved at nedjustere tempoet. Han er tilbageholdende med at godkende forslaget, da han fortæller, at der er mange i klassen, der arbejder hurtigt. Ann vurderer, at det kan klassen som helhed godt klare, og Jens begynder at overveje, hvordan han kunne videreudvikle en videoteknik, hvor eleverne kan modtage hans instruktioner i forskellige tempi. Han virker dog vævende, da han ved, at videoinstruktionerne er tidskrævende at forberede.

Ann forsøger således at inddrage sine iagttagelser fra klasserummet til at komme med et indspark, som Jens kan forholde sig til og skabe nye idéer ud fra. Når Ann alligevel er i tvivl om, hvorvidt Jens udvikler ejerskab til idéen om at sætte tempoet ned, kunne det blandt andet skyldes, at hun i højere grad må interessere sig for Jens' forbehold for forslaget. Råd, der ikke rammer plet, kan opleves som en devaluering af psykologens *ekspertise*, men ifølge Nissen må psykologen netop interessere sig for forbehold og afvisninger som konstruktive bidrag til det fælles arbejde (Nissen, 2015). Når Jens tøver med at sætte tempoet ned i undervisningen kunne Ann for eksempel se denne tøven som en indgang til at høre mere om Jens' gode grunde og viden om, hvad der er brug for i den konkrete klassesammenhæng. Det kunne give anledning til at undersøge, hvilke intentioner og værdier, der er vigtige i Jens' virke som lærer (Westmark et al., 2012). I stedet for at se rådet om tempoet i undervisningen som noget, der er færdigt fra starten, må det altså igennem en sammenfletningsproces, hvor Anns input gradvist tilpasses Jens' logik og tanker om de udfordringer, han står over for i den konkrete praksis.

At træde frem som ekspert

I de ovenstående afsnit har jeg belyst væsentligheden af, at Jens' relation til problemet og viden om den konkrete undervisningssammenhæng sættes i centrum. I det følgende vil jeg se på den måde sproget omkring ADHD får betydning i psykologens inddragelse af observationen.

I Anns bemærkning "*hvis jeg var blevet tilkaldt for at finde ud af, om hun (Ella) havde ADHD*", ligger en antagelse om, at Ann besidder en 'ekspertkasket', som hun kan tage på, når hun skal afgøre en diagnose. Senere tilbydes Jens generel information om ADHD. Jens afviser

umiddelbart tilbuddet da han allerede mener at vide tilstrækkeligt. Han ønsker kun råd, såfremt Ann har observeret ”*noget konkret*” i forhold til Ella.

I halen på bemærkningen ”*Altså hun har jo også hyperaktivitet. Det kunne man bare slet ikke se,*” følger imidlertid forskellige råd om, hvordan Jens kan strukturere sin undervisning med arbejdsintervaller, der tager højde for de pauser, børn med ADHD har brug for. Rådet bygger på generel viden om, hvordan man håndterer elever med ADHD, og Ann positionerer sig hermed igen som *ekspertkonsulent*, der træder til opgaven med særlig viden om individuelle lidelser og diagnoser. Jeg har tidligere belyst, at psykologen ofte føler, hun bliver positioneret i ekspertrollen af lærerne (s. 6 og s. 13). Denne situation viser det modsatte. Jens virker ikke umiddelbart interesseret i information om ADHD, men alligevel ender med at få flere *ekspert*råd med på vejen.

Der er en risiko for, at Jens opfatter rådet som uspecifikt og banalt, da det netop ikke er relateret til den konkrete undervisningskontekst (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Rådet er i sagens natur ikke relateret til den konkrete observation, da Ann netop fortæller, at hun ikke har bemærket hyperaktivitet eller lignende hos pigen. Igen kunne man spørge, om Ann og Jens har forskellige kontekstforståelser for, hvad det er for en *episode* (Pearce, 2007), de er ved at skabe sammen? Ann forbinder måske det gode feedbackmøde med tilførsel af generel *ekspertviden*, mens Jens giver udtryk for, at han selv kan læse sig til denne type viden. I det følgende vil jeg belyse, hvordan det diagnosesprog, der knytter sig til *ekspertkonsultation*, får konsekvenser for de muligheder, der bliver for at arbejde med barnets perspektiv.

Diagnosesprogets betydning for barnets perspektiv i konsultationen

I stedet for at adressere de komplekse og dynamiske samspil i barnets skoleliv, der er med til at skabe vanskeligheder, problematiseres det, at den stigende brug af psykiske diagnoser er med til at fastholde barnet i statiske og individualiserende forståelser (Vassing, 2011a). I det følgende vil jeg belyse, hvordan observationen bruges på måder, der fastholder ADHD-diagnosen og fjerner sig fra barnets perspektiv.

Ann hæfter sig som nævnt flere gange ved pigens ADHD-diagnose. I sætningerne ”*men hun har jo ADHD*”, og ”*så har hun alligevel ADHD, selv om jeg ikke kunne se det*” gemmer sig en forståelse af vanskeligheder som noget iboende i barnet. På trods af, at Ellas adfærd under observationen, i Anns øjne ikke stemte særligt godt overens med ADHD-diagnosen, udtrykker Ann dog, at lidelsen er latent til stede i Ella.

Ligeledes sniger realismetænkningen sig ind i forståelsen af Ellas ADHD - antagelsen om at ADHD'en eksisterer som en objektiv virkelighed, der skal håndteres, uanset om Ella synes at være i særlige vanskeligheder i den pågældende kontekst. Ved at fastholde synet på vanskeligheder, som noget, pigen *har*, fjerner konsultationen sig fra mulighederne for at se på vanskelighederne som noget pigen *er i* (Højholt & Kousholt, 2012).

Relationelle og kontekstuelle perspektiver fra observationen

Under min observation af feedbackmødet er det dog ikke så enkelt, at Ann enten praktiserer en individualiserende eller en relationel forståelse af børns vanskeligheder. De forskellige betragtninger og tiltag, der bliver diskuteret, trækker snarere i lidt forskellige retninger, hvilket stemmer overens med litteraturen, der beskriver, at PPR-psykologer ofte praktiserer en vis grad af metodeeklekticisme (Szulevicz & Tanggaard, 2015). I det følgende vil jeg belyse det skisma, der opstår, når psykologen, ud fra et *kulturhistorisk* perspektiv og et blik for baret som social deltager, inddrager barnets perspektiv på relevante måder, mens perspektivet samtidig risikerer at få begrænset indflydelse, idet psykologens viden sættes i centrum snarere end lærerens.

Under feedbackmødet var Ann som beskrevet særligt interesseret i to ting fra observationen. Den ene ting var relationen mellem Jens og Ella, herunder Ellas bestræbelser på at opnå Jens' opmærksomhed og anerkendelse. Det andet var, at Ella, selvom hun ikke kunne følge med, undlod at tilkendegive sig, når Jens spurgte, om alle i klassen forstod instruktionerne. Ann var på den baggrund fokuseret på, at Jens og Ella fik udviklet et kodesprog. Ann bidrager således med et blik for, at Ella er motiveret mod at have en god relation til Jens, og at denne motivation er særligt fremtrædende, når Jens' krav indebærer særligt tilrettelagte opgaver for Ella (Hedegaard, 2013).

Disse to perspektiver rummer muligheden for en undersøgelse af de relationelle betingelser omkring Ella. Ud fra et *kulturhistorisk* perspektiv kunne Ann og Jens undersøge de komplekse dynamikker, der er tilstede i Ellas motivation for at løse Jens' særligt tilrettelagte opgaver, mens Ella desuden skal leve op til klassekammeraternes krav om at indgå som legitim 'normal' elev i klassen. Det kunne yderligere være interessant at overveje de komplekse sociale dynamikker og betingelser, som diagnosen er med til at skabe for Ella. Jens fortæller, at de andre elever i klassen i højere grad accepterer, at Ella løser særligt tilrettelagte opgaver, efter hun har fået en diagnose. Hvad betyder det for Ellas deltagelsesmuligheder i klassen, at hun har fået en ADHD-diagnose? Hvordan spiller diagnosen ind på den måde, Ella må manøvrere mellem på

den ene side at løse lærerens særligt tilrettelagte opgaver, mens hun samtidig bestræber sig på ikke at falde for meget ved siden af i undervisningen? Og hvordan indfinder Ellas adfærd sig, som under observationen syntes lidet 'ADHD-præget', et sted her imellem de sociale dynamikker og adgangen til fællesskabet?

Ovenstående er forslag til, hvordan Anns observation kunne have givet anledning til en mere dybdegående undersøgelse af Jens' undervisningspraksis i relation til Ellas perspektiv.

Perspektiverne blev dog ikke nærmere udfoldet og undersøgt. I tilbageblik mener jeg, at Ann gik for hurtigt fra sine observationer af Ella til i stedet at udvikle løsninger – udviklingen af det fælles kodesprog samt at Jens øgede sit rosende sprogbrug over for Ella. Blev den undersøgende analyse af barnets perspektiv tilstrækkeligt udfoldet og forankret i konsultationen og dermed indflydelsesrig og effektiv i Jens' videre undervisningspraksis? Således syntes perspektiverne på Ellas bestræbelser for at opnå Jens' anerkendelse og for Ellas forsigtighed med at vise sin uvidenhed overfor klassen ikke umiddelbart *mere* relevante for Jens end de øvrige perspektiver, der blev frembragt i konsultationen. Som nævnt tidligere var det vanskeligt at vurdere, hvorvidt Jens følte ejerskab til Anns forslag, og især om han følte ansvar for at tilrettelægge sin undervisningspraksis på baggrund af inddragelsen af Ellas perspektiv. Hvordan kan det sikres, at observationen bruges, således at barnets perspektiv bliver centralt, og at psykologens observationer af barnet i en kontekstuel og relationel sammenhæng bliver relevante for læreren?

At bringe barnets perspektiv ind *inden* observationen

Hedegaard (2018) foreslår med begrebet *udviklingspsykologisk baseret praksisudvikling* en konsultativ model, hvor psykologens opgave med læreren er at udvide problemanalysen, så fokus bliver den institutionelle praksis og dets betingelser, hvori barnet og rådeøgeren deltager sammen. Til dette formål foreslår Hedegaard, at det konsultative arbejde forløber i tre faser. *Første fase* kendetegnes ved, at psykologen gennem samtale med rådeøger uddyber og udfolder rådeøgers problem. Samarbejdet indebærer, at psykologen deler sin teoretiske forståelse af børns udvikling med rådeøger med den hensigt, at der skabes et grundlag for at lave en fælles analyse af barnets samspil med andre personer. Analysen vil ofte forudsætte, at psykologen foretager en observation af barnet i en eller flere kontekster, hvor samspillet vækker bekymring. *I anden fase* formuleres succesmål, der inddrager forskellige deltageres perspektiver på problemet, og *tredje fase* sigter mod i samarbejde at formulere en interventionsplan, som rådeøger har ansvaret for at realisere.

Tidligere belyste jeg risikoen for, at psykologens perspektiver fra observationen centrerer, når de indledende observationer 'fremlægges' i konsultationen (s. 54). I Hedegaards model peges der på muligheden for, at den *første fase* i det konsultative samarbejde baner vejen for, at analysen af problemområdet bliver et fælles projekt mellem psykologen og læreren. I stedet for at 'få feedback' efter psykologens observation, lægges der op til et samarbejde om observationen.

Særligt *første fase* af modellen, som fokuserer på psykologens forarbejde med læreren *inden* observationen, er relevant at inddrage til belysning af nærværende problemstilling. Ann inddrager forskellige iagttagelser af konteksten omkring Ella, men det er tvivlsomt, hvorvidt iagttagelserne forankres tilstrækkeligt til at blive betydningsfulde for Jens' videre praksis. Hvis Ann var særligt rettet mod at forstå undervisningen fra Ellas perspektiv, var denne hensigt måske ikke tilstrækkeligt *koordineret* til, at betragtninger fra Ellas perspektiv kom til at træde særligt frem for Jens i den efterfølgende konsultation. Hedegaards forslag om en *første fase* inden observationen, hvor psykologen deler sin teoretiske viden om de fordele, der kunne være ved at analysere problemet fra barnets perspektiv, kunne muligvis have imødekommet denne manglende *koordination*.

Hedegaard beskriver, at psykologen har et væsentligt ansvar og en opgave i, at barnets perspektiv får en fremtrædende plads i *anden fase* (Hedegaard, 2018). Man kunne næsten argumentere for, at inddragelsen af barnets perspektiv afstedkommer en 'etisk fordring', hvis man overvejer, at observationen og konsultationen er betydningsfuld for de handlemuligheder, der skabes omkring barnet (Hedegaard, 2018; Højholt & Szulevicz, 2013). I denne opgave har jeg imidlertid interesseret mig særligt for, hvordan lærerens ejerskab til de idéer, der udvikles, er afgørende, hvis konsultationen skal give anledning til ændringer i praksis. Hvordan kan psykologen udvikle ejerskab og motivation hos rådeøger til at undersøge problemet fra barnets perspektiv? Og hvorledes kan hun sikre, at det ikke primært er af egen interesse og ansvar, men et fælles projekt at belyse vanskelighederne, som de stiller sig for barnet?

Inden for en *proceskonsultativ* forståelse kan psykologen igangsætte, men ikke diktere udviklingsprocesser hos et andet menneske. Ejerskab til nye idéer kan kun ske ved, at konsulenten forstyrrer på måder, der gør, at klienten selv får lyst til at koble sig på nye idéer (s. 16). Den *ikke-vidende* psykologposition, som knytter sig hertil, synes umiddelbart at komme i konflikt med Hedegaards *udviklingspsykologisk baserede praksisudvikling*, da præmissen for modellen er, at psykologen gennem konsultation med læreren tilbyder et særligt udviklingssyn, som kommer til at præge den fælles analyse af problemstillingen omkring barnet. Denne tilgang

kunne synes at stride imod idealet om, at psykologen må holde igen med sit eget faglige udgangspunkt.

Som nævnt er den *ikke-vidende* psykologposition i midlertidig blevet problematiseret inden for PPR-praksis, hvorfor det foreslås, at psykologen arbejder ud fra en *anderledes-vidende* position (s. 17). Fra den *anderledes-vidende* psykologposition synes Hedegaards model straks mindre problematisk. Inden for denne optik kan udviklingsperspektivet på barnet som deltager i kulturelt og historisk betingede strukturer, netop værdsættes som det *anderledes-faglige* bidrag i konsultationen, der kan være med til at sætte rammen for, at deltagerne i samarbejde kan skabe nye forståelser af problemstillingen (Szulevicz & Tanggaard, 2015)

Opmærksomhederne fra den *proceskonsultative* tankegang på, hvordan man skaber forandring og ejerskab til nye idéer hos klienten, synes imidlertid stadigvæk særledes relevante. Hvordan kan psykologen arbejde konsultativt med at forstyrre lærerens problemforståelse på måder, der giver læreren lyst til at koble sig på idéen om at undersøge situationen fra barnets perspektiv? Hvordan skaber psykologen konsultative processer, der involverer radsøger til at arbejde med og udvikle måder, der kan skabe nye handlemuligheder for barnet i den konkrete sociale og kulturelle kontekst?

Lærerens ejerskab til observationsopgaven

Nissen foreslår, at psykologen tænker om sine egne idéer med en vis uærbødighed (det er bare én måde at tænke om tingene på), men samtidig med en vis respekt (måske kan idéen føre samtalen og idéudviklingen videre) (Nissen, 2015). Det giver det mulighed for at bringe nye perspektiver ind i samtalen som tilbud snarere end som sandheder (Nissen, 2015). Ved for eksempel at byde ind med noget i retning af: *'Det du peger på her, er der forskellige teorier, der har noget at sige om. En teori jeg umiddelbart bliver optaget af, når du fortæller om den her problematik...'*, tager psykologen ansvaret for perspektivet på sig og antyder dermed, at barnets perspektiv er en mulighed, som læreren kan vælge at koble sig på.

I det følgende vil jeg, med et uddrag fra et interview, understrege psykologens arbejde med at udvikle ejerskab hos læreren. Under feltarbejdet talte jeg med en PPR-psykolog, Lars, jeg dog ikke havde mulighed for at følge under observationsopgaver. Psykologen var narrativt og systemisk orienteret og optaget af den måde, observationen *forhandles* (Westmark et al., 2012) i det indledende arbejde med læreren. Kort forinden interviewet havde psykologen været i gang med at planlægge en konkret konsultationsopgave med en lærer. Den pågældende psykolog

lægger i det følgende vægt på den proces, hvor læreren selv arbejdede med at sætte ord på, hvordan nye perspektiver fra observationen vil være brugbare:

I den indledende konsultation havde psykologen eksempelvis spurgt: *"Hvad nu hvis jeg ser noget andet end dig?"*, hvortil læreren svarede: *"Det ville være godt"*.

I stedet for blot at godtage svaret, spurgte psykologen videre: *"Hvorfor ville det være godt?"*, hvortil læreren formulerede: *"Jeg ville måske kunne få nogle nye idéer til, hvad man kunne gøre."* Psykologen: *"Ok, så vi leder efter nogle nye idéer til, hvad man kunne gøre?"*.

I stedet for, at læreren satte ord på, at hun gerne vil have, at psykologen så alt det, der var svært, hjalp psykologen hende i dette eksempel med at sætte ord på, at de sammen ledte efter nye idéer til, hvad man kunne gøre.

Under interviewet fortæller psykologen, at det aftaltes mellem læreren og psykologen, at de begge skulle være opmærksomme på de små tegn, der kunne være på, at fokusbarnet 'overraskede'. Både lærer og psykolog skulle være opmærksomme på, når læreren gjorde noget, der fungerede godt for barnet. Psykologen foreslog, at han primært observerede fra drengens perspektiv for at få et indtryk af, *"hvem han bejler til, hvad han er optaget af, og hvordan det kunne det se ud fra hans perspektiv..."* Han spurgte således læreren: *"det kunne jo være noget af det, jeg kunne finde på at kigge efter. Hvordan ville det være?"*.

Ved flere gange at stille spørgsmålet *'hvordan ville det være?'*, understreges, hvordan psykologen hele tiden forsøgte at få læreren til at tage stilling til observationen som en fælles opgave. Over for mig begrundede psykologen dette fokus således:

Ellers så tror jeg bare, at de tænker 'jamen det er jo dig, der bestemmer det'. De skal lige som selv have sat ord på. Det er en hjælp for mig, hvis de har sat ord på. For eksempel at vi kigger fra barnets perspektiv, fordi det kan gøre os klogere på, hvad der er på spil for barnet. Og igen vil jeg så spørge: 'hvad kan vi bruge det til, at blive klogere på, hvad der er på spil for barnet?'

Ifølge Nissen (2015) medfører det opfølgende spørgsmål *"hvorfør vil det være godt?"*, at det bliver muligt at komme til at tale om de håb og ønsker, som konsultationen skal bane vejen for (Nissen, 2015). I ovenstående eksempel fra mit interview med PPR-psykologen ses, hvordan spørgsmålet *"hvordan ville det være?"* og i forlængelse heraf *"og hvorfor vil det være godt?"* skabte et rum for, at læreren satte ord på intentioner og håb for samarbejdet. Der skete en bevægelse, hvor læreren italesatte det meningsfyldt at lede efter nye tiltag omkring barnet for at blive klogere på, hvad der var på spil for barnet. Psykologen er måske særligt klædt på til at lave observationer fra barnets perspektiv. Lærere og pædagoger kan i egenskab af deres anderledes faglige blikke, ansvar og relationer til barnet (s. 23) være på udkig efter undtagelser til

problemhistorien, hvilke pædagogiske og didaktiske tiltag i hverdagen, der bidrager til, at problemet bliver mindre fremtrædende osv.

I det pågældende eksempel positionerede psykologen opgaven som et fælles ansvar, hvor psykologen og læreren var ligeværdige partnere på udforskning og idéudvikling med to typer blikke, eller to sæt kikkerter til rådighed (Nissen, 2015). Idet psykologen tilbød at observere fra barnets perspektiv, fik læreren mulighed for at tage stilling til og formulere projektet som en fælles indsats eller intention, der sigtede mod at finde frem til nye handlemuligheder. Læreren blev således medskaber af opgaven (Westmark et al., 2012), og alle fagpersoner (i dette eksempel psykologen og lærere) havde på den måde nye blikke at tilføje det videre samarbejde efter observationsperioden (Nissen, 2018). Forhåbentlig lykkedes det således psykologen at 'forstyrre' på måder, der gav læreren lyst til at koble sig på en undersøgelse af barnets perspektiv.

Observation III – at lirke til problemforståelser og problemmættede fortællinger

Observation i Æblehaven

To uger inden sparringsmødet var jeg sammen med psykologen Diana i børnehaven Æblehaven. Vi skulle observere en børnegruppe, hvor flere af børnene blev beskrevet som udfordrende. Pædagogen, Karin, udpegede især to børn, som hun ønskede, at vi kiggede særligt efter. Specifikt skulle vi observere Adam, som blev beskrevet som udadreagerende, ustyrlig og med vredesudbrud. Adam var voksensøgende, og desuden var der problemer med relationen til hans bedste legekammerat, Jonas.

Diana og jeg observerede børnegruppen i knap halvanden time. Først overværede vi en morgensamling, hvor der blev fortalt en historie for alle børnene, som syntes opslugte af fortællingen. Herefter observerede vi børnene i mere ustrukturerede legeaktiviteter. Jeg fulgte primært en gruppe af piger, mens Diana gik lidt rundt og prøvede at få en fornemmelse af de aktiviteter og relationer, Adam indgik i. I løbet af observationen henvendte Karin sig flere gange til Diana. ”*Er det ikke typisk? Når I er der, så er der ikke noget*”, konstaterede hun. Senere bemærkede Karin i en ærgerlig tone, at den pågældende dag var præget af ”*ren idyl*”.

Observation af sparringsmøde

To uger senere mødtes vi i pædagogernes pausestue, hvor børnehavens leder også var til stede. Børnehavelederen og Karin var i gang med at snakke om børnegruppens udfordringer, og de var blevet enige om, at Adam var det største problem og ham, de gerne vil have sparring på. Børnehavelederen besluttede, at han ville overvære den første del af mødet, og satte sig derfor i sofaen ved siden af Karin.

Karin fortalte, at det gik bedre, efter de havde øget deres fokus på Adam, men at drengen stadig tog urimeligt meget af Karins tid. Der opstod hurtigt konflikter omkring Adam, hvis ikke tingene foregik nøjagtigt på hans præmisser. Her bragte Diana observationen ind og fortalte, at hun iagttog, at Adam blev vred på et tidspunkt, hvor en voksen ville stoppe ham i en voldsom leg. Diana lagde vægt på, at Adam hurtigt kunne afledes, da den voksne satte drengene i gang med en ny leg. Episoden gav anledning til, at Diana spurgte ind til pædagogernes strategier i forhold til Adam. Hertil forklarede Karin, at Adam havde fået en fast plads i Karins skød eller ved siden af Karin under samlinger og til spisning. Desuden brugte de lang tid på at sætte ham i gang med aktiviteter. Ifølge Karin skulle Adam stort set hele tiden have en voksen omkring sig.

Karin beskrev Adam som besidderisk og jaloux, uden evne til at finde ud af at dele legetøjet eller "deles om" Karins opmærksomhed med de andre børn. Desuden havde han ejerfølelser over for sin bedste ven, Jonas. Karin var bekymret for Jonas, der med sin spinkle statur næppe turde sige fra over for Adam, for Adam kunne, ifølge Karin, komme "*helt op i det røde felt*", når han ikke fik sin vilje. Under fællessamlinger var Adam voldsom og skubbede de andre børn væk, hvis de prøvede at nærme sig hans plads i Karins skød. "*Men det så I ikke?*", spurgte Karin.

Diana fortalte, at vi overværede en tilsyneladende harmonisk og rolig morgensamling. Her ændrede Karin fortællingen og sagde, at Adam var særligt opmærksom på vores tilstedeværelse og derfor opførte sig mere roligt, end han plejede. Diana spurgte nysgerrigt ind til, hvad Karin så gjorde i situationer, hvor Adam var 'helt oppe i det røde felt'? Karin fik aldrig besvaret spørgsmålet, da børnehavelederen afbrød fra den anden ende af sofaen:

Jeg vil gerne have lavet en samarbejdsaftale. Nu er det gruppen, du er på, men det kalder på et fokusgruppemøde det her, og det kalder på, at vi skal lave et eller andet, som kan søges ressourcer på efter sommerferien."

Diana: "*Ja, men jeg tænker i første omgang, det kan godt være, at det er det, vi når frem til...*".
Diana blev afbrudt af lederen, der sagde:

Ja, men nu er du på gruppen, men det kredser om ham hele tiden. Og Karin, ved jeg også, beskriver, at hvis Adam ikke er her en dag, så er der harmoni på en anden måde. Så vi er kommet frem til, tror jeg, at det her, det er det, det koster.”

Lederen medgav dog, at de, indtil der kunne søges ressourcer, selvfølgelig skulle overveje andre tiltag overfor Adam. Lederen forlod herefter mødet, men lod sin kontor-dør stå åben.

Karin fortalte videre. Undervejs i fortællingen om Adam, lagde hun vægt på, at Adam var den yngste ud af en søskendeflok på fire børn, at faren var fraværende, og at Adam måtte kæmpe for farens opmærksomhed, når han endelig er hjemme. I halen på beskrivelsen betonedede Karin igen dilemmaet i forhold til at prioritere sin tid på stuen, da Adam krævede en voksen omkring sig: Karin: *”Jeg oplever, at jeg bliver nødt til at tilsidesætte andre for at holde ham i ro. Forstår du, hvad jeg siger?”*

Diana: *”Ja, det forstår jeg udmærket godt.”*

Karin: *”Og er det det, jeg skal? Skal han have lov til at slå alle de andre børn ellers?”*

Diana: *”Nej, det skal han jo selvfølgelig ikke.”*

Karin: *”Nej, men hvad gør vi så?”*

Det havde Diana ikke noget enkelt svar på. Hun tolkede i stedet Adams vredesudbrud som en higen efter den opmærksomhed, han manglede hjemmefra, og rettede sit fokus på, hvordan børnehaven kunne være med til at give ham noget af den opmærksomhed.

Diana foreslog, at Karin italesatte Adams leg, når det gik godt. Hertil svarede Karin: *”Jamen, når det går godt, så er der jo bare tyve andre børn, der også skal have opmærksomhed.”* Diana svarede, at det er problematisk, hvis Adam kun fik opmærksomhed under konflikter, og at han derfor også skulle anerkendes, når det gik godt.

Karin vendte tilbage til Adams jalousi, når andre børn ville lege med Jonas. Her bragte Diana observationen igen i spil og fortalte, hvordan hun bemærkede, at Adam formåede at lege godt med Jonas og to andre drenge, da legen blev guidet grundigt af en voksen. Diana var interesseret i at vide, hvorvidt pædagogerne forstod at guide og anerkende Adam, når han legede godt med de andre børn. Fra mit perspektiv så det derfor ud til, at Diana og Karin i fællesskab blev optagede af at snakke om, hvordan Karin kunne italesætte Adams positive adfærd. *”Nu tænker jeg bare højt...”*, sagde Diana og foreslog, at Karin arbejdede med at strukturere situationer, hvor Adam og Jonas’ leg blev kommenteret og italesat af en voksen. Formålet var at anerkende Adams positive handlinger og efterhånden opbygge udfordringer, hvor flere børn indgik i legen. Diana sagde:

Og det er lidt for at få de der anerkendende briller på. Og det er ikke for at sige, at du ikke er anerkendende, for det ved jeg virkelig, at du er. Jeg har set dig sammen med ham, og det fungerer jo faktisk rigtig godt. I har en god relation. Men det er for også at minde ham om, at 'jeg ser dig, selvom det går godt. Jeg står lige her og kan se, at du leger med dinosaurer. Du er en god ven, fordi du lige lånte den der til ham'.

Diana spurgte Karin, om hendes råd gav mening, og Karin nikkede anerkendende. ”Og tænker du, at det er realistisk?”, spurgte Diana. Her greb Karin lejligheden til igen at udtrykke sin bekymring for tiden til de andre børn.

Generelt havde Diana fokus på anerkendende pædagogiske tiltag og var optaget af, hvordan Karin kunne italesætte Adams positive handlinger. Diana og Karin reflekterede blandt andet over, hvordan man kunne prøve at dyrke legerelationer mellem Adam og en af de andre drenge på stuen, og hvordan spisegrupperne kunne struktureres på hensigtsmæssige måder. Karin skrev noter ned på sin blok undervejs.

Da samtalen nærmede sig afslutningen, vendte Karin igen tilbage til knapheden på ressourcer og sit dilemma i forhold til at prioritere sin tid mellem Adam og de andre børn. Hun spurgte, hvorvidt hun skulle skubbe Adam væk, når han satte sig hos hende. Det mente Diana ikke, at Karin skulle. Diana vendte tilbage til, at hvis de skulle forsøge at italesætte, når Adam gjorde noget godt, ville det være en for stor omvæltning, hvis Karin samtidig skubbede ham fra sig.

”Hvad tænker du selv?”, spurgte hun Karin, ”har du lyst til at skubbe ham væk, når I sidder i den situation?”. Hertil svarede Karin:

Ikke hvis jeg skal tænke på Adams behov, men nogle gange hvis jeg skal tænke på de andre, som aldrig får lov, fordi der er en, der har Carl og en, der har Adam, og så er der en [pædagog] tilbage og 23 andre børn.

Diana foreslog derpå, at anden voksen kunne få opgaven at sætte sig ved siden af Adam og italesætte legen. Hun fortalte, hvordan hun selv engang havde prøvet øvelsen, og at børnene knap nok bemærkede den voksne.

Men det synes jeg også, vi gør, siger Karin. Altså, jeg synes, vi har prøvet næsten alt det, du også har sagt. Men jeg tror på, som også 'mor' sagde til det, at det er simpelthen derhjemme [der er problemet]. Og så er det her, han viser det rigtig meget.

Diana anerkendte, at dynamikken i hjemmet formentlig ville have betydning for Adams opførsel, men at pædagogerne i børnehaven kunne arbejde med at anerkende Adam. Hun foreslog også, at

pædagogerne kunne arbejde med at lære børnene at anerkende hinanden, når de opførte sig som gode kammerater.

"Giver det mening det her, Karin? Du siger, at I har prøvet meget af det allerede?", spørger Diana.

"Det synes jeg vi har. Jeg havde håbet, du kom med sådan et guldkorn."

"Med et leksikon af gode tiltag?" spurgte Diana med en ironisk tone og et glimt i øjet.

Diana forsøgte at supplere med flere tiltag omkring Adam, ved at arbejde med 'sociale historier', og at give Adam tydelige alternativer, når han ikke kunne få sin vilje. Karin så dog ikke ud til at 'købe' forslagene. Hun sagde i stedet: *"Jeg ville så gerne have, at du så nogle af de der ting. Altså jeg oplever ikke, at du har set noget."*

Diana svarede, at hun selvfølgelig troede på Karins oplevelser, selvom disse ikke havde udspillet sig under observationen. *"Jeg synes egentlig, at du maler billedet ret godt,"* sagde Diana, men bekræftede, at det selvfølgelig kunne være interessant selv at observere Adam under en konfliktepisode. Karin og Diana blev derfor enige om en ny dag, hvor Diana skulle komme ud og observere. De aftalte et tidspunkt og en kontekst, hvor det ville være mest sandsynligt, at der vil opstå konflikt omkring Adam. Karin ville gerne have, at Diana kom ud og så *"hvordan han er"* og foreslog, at de under observationen kunne lave nogle fagter til hinanden imens.

Psykologens refleksioner efter mødet

Efter mødet gav Diana udtryk for, at hun syntes, det er vanskeligt at give sparring til personalet i børnehaven, for det er som om, de ofte ikke rigtig 'hører' sparringen. Diana nævnte, hvordan hun for nyligt havde afholdt et sparringsmøde med en anden pædagog i børnehaven. Efter mødet havde Diana en fornemmelse af, at de var kommet frem til mange fine tiltag, men pædagogen havde glemt det hele ved det efterfølgende møde.

I forhold til det konkrete sparringsmøde sagde Diana, at hun troede, at Karin lå under for et stort arbejdspress, og at Karin var 'fyldt op' af alt det, hun stod med. Diana fornemmede, at Karin mere var interesseret i at lave problembeskrivelser end at arbejde med nye perspektiver og tiltag. Da jeg spurgte Diana, hvilke tanker hun havde gjort sig om den kommende observation, lagde hun særligt vægt på Karins kommentar om, at de under observationen skulle lave nogle fagter til hinanden. Diana formodede, at Karin forestillede sig, at fagterne skulle være med til bekræfte, hvor udfordrende Adam og de andre drenge i gruppen er. Det, syntes Diana, stillede hende i en vanskelig position i forhold til observationen. Under en konfliktsituation forestillede Diana sig, at hun snarere ville være interesseret i at forstå de sociale dynamikker

omkring Adam. For eksempel hvilke tegn, der kunne være fra Adam inden konflikten, hvad der optrappede konflikten, og hvordan personalet håndterede situationen.

Endelig irriterede det Diana, at børnehavelederen sad med åben dør i en anden ende af pausestuen. Diana oplevede det problematisk at lederen generelt virkede mest opsat på, at psykologmøderne skulle hjælpe til at skaffe ekstra bevillinger. Denne dagsorden, sagde Diana, skabte ikke de bedste betingelser for sparringen. Hun overvejede, om hun skulle inddrage sin egen leder fra PPR på et møde med børnehavelederen, så PPR-ledelsen kunne være med til at fastslå rammerne for samarbejdet.

I det følgende vil jeg analysere kommunikationen mellem Karin og Diana på mødet og sætte det i relation til Dianas efterfølgende refleksioner. Jeg vil først undersøge, hvordan Diana og Karin har forskellige professionelle dagsordener, der i nogen grad står i vejen for et frugtbart samarbejde om observationen.

Analyse

Koordination af forskellige professionelle intentioner og agendaer

Diana bruger flere gange observationen til at belyse de voksnes handlinger i relationen til Adam. For eksempel har Diana bemærket, hvordan Adam med støtte og anvisninger fra en pædagog formåede at indgå i positive legerelationer med andre børn. Diana bemærker i øvrigt, at Adams vredesudbrud kan nedtrappes eller afværges, hvis de voksne omkring Adam hurtigt afleder ham i en nye aktiviteter.

Observationen er på den måde med til at få øje på, at Adam under de rette betingelser og med den rette hjælp i højere grad formår at leve op til børnehavens krav om at styre vredesudbrud og at dele legetøj og venner i gensidig leg. Observationen giver således anledning til at belyse Adams betingelser i institutionslivet, som de voksne er med til at skabe, hvorfor man må argumentere for, at der tages et skridt væk fra individualiserende og totaliserende beskrivelser (Schaarup & Kehlet, 2011) af Adam som besidderisk, jaloux og ustyrlig. I det følgende vil jeg imidlertid belyse, hvordan Karin og Dianas professionelle agendaer og optagethed på specifikke punkter kommer i konflikt.

Da Diana foreslår, at Karin arbejder med at italesætte Adams leg, når det går godt, svarer Karin, at *"når det går godt, så er der jo bare tyve andre børn, der også skal have opmærksomhed."* Diana 'hører' måske ikke helt Karins bekymring, idet hun herefter

understreger, at personalet bliver nødt til at tildele Adam opmærksomhed, når det går godt, så han ikke kun modtager den negative opmærksomhed.

Selvom det for en stund virker til, at Karin bliver optaget af idéen om at strukturere øvelser for Adam, hvor hans handlinger i legen italesættes, vender hun tilbage til sine forbehold, da Diana spørger, om tiltaget er realistisk. Karin er optaget af dilemmaet omkring den tid, der går fra de mange andre børn på stuen, når hun har fokus på Adam. Karins bekymring bliver aldrig rigtig adresseret eller udfoldet under mødet, men det kunne pege på, at Karin, udover at være fokuseret på Adam, er optaget af de krav, der er til pædagogens daglige virke – nemlig at hun skal arbejde for at skabe trivsel og udvikling for hele børnegruppen og sørge for, at alle børnene får voksenkontakt. Diana har primært fokus på at støtte pædagogerne i at udvikle deres anerkendende tilgang til Adam, og man kunne dermed argumentere for, at Dianas primære sigte med sparringsmødet er det enkelte barns perspektiv i relation til fællesskabet og konteksten.

Jeg vil derfor pege på, at Diana med fordel kunne arbejde med at etablere en proces, hvor de værdier og logikker, der guider hhv. det psykologfaglige og det pædagogfaglige blik, udfoldes (Edwards, 2017). Hvis Karin føler, at hun anerkendes i den vanskelige opgave med at skabe trivsel for mange børn trods knappe ressourcer, ville hun måske slække på sine forbehold over Dianas ideer, som tager udgangspunkt i Karins handlinger i relation til Adam.

'Sparring og vejledning' i kontekst af personalekulturen

I ovenstående afsnit har jeg belyst, hvordan indflydelsen af observationen i det konsultative arbejde må ses i lyset af de fagprofessionelles agendaer og intentioner. Jeg vil nu bevæge mig over i en analyse af de problemforståelser, rådsøger giver udtryk for. Dette vil jeg gøre for at forstå, hvordan forskellige problemforståelser får indflydelse på den plads og indflydelse, observationen får i det konsultative arbejde.

Ud fra et *kommunikationspsykologisk* perspektiv opstår forståelse hos parterne ikke som en isoleret proces, men ud af den mangfoldighed af kommunikationer mellem professionelle som medlemmer af en institution med bestemte praksisfællesskaber i institutionen og kulturen (Haslebo & Lund, 2014). Ud fra den tanke bliver det interessant at forstå, hvordan Karins forståelse af, hvad der skaber forandring, formes i sammenhæng med de diskurser om forandring, der er forankret i børnehaven. Da børnehavelederen i høj grad er med til at sætte dagsordenen for mødet, vil jeg starte med at se på de betingelser, han er med til at skabe for samarbejdet.

Diana var oprindeligt ude for at observere en større gruppe af børn, men i starten af sparringsmødet beslutter Karin og lederen, at det er Adam, der er det største problem og ham, de ønsker at snakke om. Da Diana forsøger at spørge ind til erfaringer i form af de strategier og tiltag, Karin og hendes kolleger allerede har taget, vælger lederen at afbryde mødet. Han markerer sin agenda i forhold til at skaffe flere ressourcer, og begrundet det blandt andet med, at der er 'harmoni' på en anden måde, når Adam ikke er i gruppen.

Idéen om at der er 'harmoni', når Adam tages ud af gruppen, trækker på en individfokuseret tilgang til forandring, hvor forandring begynder med at spotte fejl og mangler (Haslebo & Lund, 2014). Under en tidligere observation overværede jeg, at lederen over for Diana gav udtryk for, at han synes, der er behov for flere hænder på Adams stue. I den sammenhæng udtalte han, at han ikke anså vejledning og sparring for at være 'rigtig hjælp'. Inden for PPR bevilges der primært ekstra hjælp, når der er oprettet individuelle sager, der indebærer et CPR-nummer, og der skal forinden være iværksat tiltag i form af psykologisk vejledning og rådgivning (Røn Larsen, 2011). Under mødet konkluderer lederen, at der bør laves et fokusgruppemøde om Adam, (og således bliver der oprettet en sag i Adams CPR-nummer). Han og Diana bliver enige om, at så er det første skridt taget i forhold til vejledning og sparring.

Det er blevet beskrevet, hvordan indstillings- og visitationsprocedurer ofte inviterer til en tyk beskrivelse af barnets vanskeligheder med henblik på at synliggøre behovet for hjælp (Schaarup & Kehlet, 2014). Man kan kun gisne om, hvorvidt strukturen omkring bevillingsprocesser er med til at skabe betingelser, der får lederen til at skrue op for individualiserede problemfortællinger. Men lederens signaler om, at den 'rigtige hjælp' kommer i form af flere hænder og ikke i form af konsultativ bistand indbyder ikke til en forandringskultur, hvor Karin og det øvrige personale bliver interesserede i at reflektere over deres egen pædagogiske praksis som en væsentlig del af løsningen på problemer.

Problematikken kom yderligere til udtryk, da jeg flere gange under feltarbejdet bemærkede, hvordan lederen italesatte Dianas observationer som nogle, der primært har til formål at vurdere og afgøre sager. I forbindelse med en PPV lagde han for eksempel vægt på, at det er Dianas beskrivelser, der kan gøre en forskel overfor visitationsudvalget. I en anden sammenhæng sagde han til et forældrepar under et møde om skoleudsættelse:

Jeg tænker, at det er jo Dianas observation, der er den vigtigste i den her sag, for det er jo hende, der er den klogeste. ... Det er hende, der har en titel, der kan gå ind og gøre en forskel.

Jeg oplevede på den måde, at børnehavelederen lagde et pres på Diana, og jeg spekulerede på, om Diana mon følte sig positioneret i forhold til helst at skulle bidrage med observationer, der leverede problembeskrivelser.

Lentz (2015) foreslår, at PPR-psykologen som lærings- og forandringsagent bidrager til at skabe en diskurs, hvor alle institutionens aktører positioneres som bidragydere (Lentz, 2015). Det er i tråd med Haslebo & Lund (2014), der beskæftiger sig med forandringsprocesser i skolen. Hvis institutionen skal lykkes med en *relationsfokuseret tilgang til forandring* indebærer det, at der bliver skabt en kultur, hvor institutionens aktører frem for primært at tale om det enkelte barn og dets vanskeligheder også taler om deres egne handlinger i forhold til barnet (Haslebo & Lund, 2014). Disse pointer peger på, at Diana, hvis hun skal lykkes med at bruge observationen som et konsultativt udgangspunkt, må adressere de diskurser om forandring, der er tilgængelige blandt ledelse og personale i Æblehaven.

Min analyse peger desuden på, at Diana og personalet i Æblehaven har forskellige forventninger til psykologens position. Det kunne tyde på, at Karin og børnehavelederen forestiller sig, at Diana betjener Æblehaven ud fra principperne i den *traditionelle psykologrolle* (s. 13), hvor psykologen primært har til opgave at udrede med henblik på at indstille barnet til det rette tilbud. Børnehavelederen og Karin er begge midaldrende og har formentlig tilbragt årtier i institutionsverdenen. Det kan være med til at forklare, at de måske har vanskeligt ved at omstille sig til psykologens nye rolle som *inklusionsarkitekt* (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Szulevicz & Tanggaard (2015) peger på, at PPR-psykologen, ud over at kunne samarbejde med lærere og pædagoger om konkrete hverdagsudfordringer, spiller en potentielt vigtig rolle i samarbejdet med institutionens ledelse på et mere organisatorisk plan. Den pointe bliver relevant, da Diana næppe kan nøjes med at udfordre forandringskulturen blandt pædagogerne, men også må arbejde for at skabe hensigtsmæssige samarbejdspositioner og rammer for vejledningen på et ledelsesmæssigt niveau – herunder rammer for hvordan Dianas observationer skal bidrage til at skabe et inkluderende institutionsmiljø. Hensigtsmæssige psykolog- og konsulentpositioner er således ikke noget, der etableres en gang for alle. Disse må i stedet ses som resultat af et vedvarende arbejde med at skabe og opretholde hensigtsmæssige positioner (s. 27).

I det følgende vil jeg bevæge mig fra institutionskulturen på et organisatorisk plan til at se nærmere på de specifikke idéer om forandring, som Karin giver udtryk for.

Klientens forandringshistorier – barnet eller hjemmet som problemet

Berg (1989) argumenterer for, at psykologen altid må interessere sig for klientens motivation og de idéer om forandring, klienten bringer med sig. Det er i tråd med Nissens argument om, at klientens problembeskrivelse sætter en ramme for de håndteringsmuligheder og løsninger, der er på en given problematik (Nissen, 2015). Ud fra den tanke er det interessant at se på, hvordan Karin beskriver problemet.

Historien om Adam er ganske problemmættet, idet han beskrives som jaloux, besidderisk og ustyrlig. I øvrigt har alle Karins tiltag overfor Adams opførsel fejlet. Karin konkluderer herefter, at Adams adfærd i børnehaven må skyldes problemer i hjemmet.

Karins forståelse af hjemmet som det grundlæggende problem må dels ses i lyset af vor tids stærke diskurser om forældrenes ansvar og om familien som hyppig årsagsforklaring til børns vanskeligheder (Nissen, 2018; Højholt, 2011b). Forståelsen kunne imidlertid også ses i sammenhæng med en presset hverdag præget af frustrationer og afmagt, hvilket ofte skaber en tendens til at generere problembeskrivelser, der gør 'den anden' – barnet, forældrene eller samarbejdspartneren – til den forkerte (Nissen, 2018).

Meget kunne tyde på, at Karin befinder sig i en presset situation. Muligvis har hun arbejdet med relationen til Adam i lang tid, og det bliver nærlæggende at skubbe ansvaret over til andre – eksempelvis Adam selv eller Adams forældre. Dermed fjernes fokus fra betingelserne omkring Adam i børnehaven og fra dynamikkerne i de sociale fællesskaber. Ansvar for forandring lægger, ifølge Karin, ikke hos personalet i vuggestuen, men i Adams familie. Det kan være med til at forklare, hvorfor Karin afviser Dianas forslag efter observationen af Æblehavens pædagogiske betingelser og strukturer omkring Adam.

Under pressede forhold vanskeliggøres en af grundstenene i det konsultative arbejde omkring børn - nemlig at fokus flyttes fra barnet til fagpersonernes udfordringer med at gøre noget relevant i situationen (Nissen, 2017). Under et interview siger PPR-psykologen Lars følgende i forbindelse med en konkret sag, hvor en lærer i lang tid har arbejdet med at inkludere en dreng i klassen:

Sådan en hverdag som de har, så har de bare sindssygt meget at se til. Og sådan en dreng der, gør det rigtig svært at kigge ud over sit eget perspektiv. Man kan ikke. Man bliver nødt til at have nogle, der kommer og hjælper en med at sætte ens eget perspektiv til side.

Lars peger på, at psykologen har til opgave at hjælpe med at bringe kompleksitetsblikket og den relationelle forståelse tilbage, når fagpersonen er under pres. Under delafsnittet 'At positionere sig hensigtsmæssigt i forhold til observationsopgaven' (s. 75) vil jeg diskutere forskellige måder, man kan arbejde med at skabe nysgerrighed for fagpersonens egne handlinger i relation til problemet i sager, hvor problemforståelsen umiddelbart er stivnet omkring barnet.

Klientens forandringshistorier – psykologen som problemet

Fra at placere ansvaret for problemerne hos barnet og familien vil jeg i det følgende belyse, hvordan det konsultative arbejde omkring observationen vanskeliggøres, når rådsøger positionerer psykologen som den ansvarlige for forandring.

Karin siger opgivende, at de allerede har prøvet alle de ting, Diana har foreslået. Sætningen rammer ind i en velkendt problematik omkring rådgivningsprocesser i blandt andet PPR. Således beskriver Nissen (2015), hvordan råd ofte bliver afvist med 'Alt det har vi prøvet' eller 'Vi har brug for, at du kommer med noget andet' (underforstået at 'hvis du var dygtig/havde ekspertise nok, ville du kunne give os det rigtige råd').

I Karins talehandling "*Jeg havde håbet, du kom med sådan et guldorn*" trækker Karin på diskursen om psykologen som mirakelmager og positionerer Diana som den, der burde kunne komme med det 'helt-rigtige råd'. Karin tildeler altså implicit Diana ansvaret for, at hun stadigvæk ikke ved, hvad hun skal stille op med Adam. Diana vælger at besvare talehandlingen i en humoristisk tone, da hun spørger, om Karin havde forventet "*et leksikon af gode tiltag*"? Med denne sproglige detalje kan man sige, at Diana vælger at protestere mod den position som alvidende ekspert, som hun er blevet tildelt (Winslade, 2005) – ironien i Dianas stemme antyder, at Karins forventning om et 'guldorn' eller et 'leksikon af gode tiltag' ikke er realistisk. Lidt efter følger Diana dog op med forskellige nye forslag til tiltag omkring Adam, herunder at arbejde med *sociale historier* og at give Adam tydelige alternative muligheder i vanskelige situationer. Det virker umiddelbart som om, at Diana, for at imødekomme Karins forespørgsel om et guldorn, kommer 'halsende' efter med forskellige udpluk fra sit repertoire af tiltag. På den måde tager hun alligevel imod invitationen.

Analysen peger på, at selvom Diana hører et ønske om sparring, er Karin ikke *kunde* (Berg, 1989) til den form for forandringsproces, som Diana forestiller sig, de skal arbejde sammen om. Karin kunne snarere karakteriseres som *klager*, da hun primært deltager i konsultationen for at levere beskrivelsen af problemet, men ikke opfatter sig selv som en væsentlig del af problemet

eller løsningen (Berg, 1989). Man kunne endog spekulere over, hvorvidt Karin kan karakteriseres som *gæst* i konsultationen (Berg, 1989), sendt på vegne af lederen for at bidrage med problembeskrivelser, der skal bistå arbejdet med at skaffe flere ressourcer til børnehaven. Under alle omstændigheder giver det anledning til frustration fra Dianas side og en vis udmattelse i forhold til samarbejdet med børnehaven. Spørgsmålet, jeg bliver optaget af, er derfor, hvordan Diana i højere grad kunne arbejde med den måde, hun bliver positioneret i forhold til at skabe forandring i Æblehaven?

At skabe hensigtsmæssige samarbejdspositioner

Som nævnt lægger Berg (1989) vægt på, at psykologen må respektere klientens måde at være motiveret (eller ikke motiveret) på, og de idéer om forandring, klienten giver udtryk for. Da hverken *klageren* eller den *besøgende* har efterspurgt eller er motiverede for at indgå i en forandringsproces, nytter det, ifølge Berg, ikke at tildele disse typer af klienter opgaver. Berg skriver inden for en terapeutisk sammenhæng og foreslår, at terapeuten i stedet må bevare tålmodigheden og løbende komplimentere klageren eller den besøgende for det, han eller hun allerede er i gang med at gøre. Håbet er at etablere en terapeutisk relation, hvor den *besøgende* med tiden vil finde frem til noget, hun er motiveret for at arbejde med, mens *klageren* efterhånden vil opnå indsigt i sin egen mulige indflydelse på problemet og løsningen.

Diana forsøger netop at komplimentere Karin for de ting, hun allerede gør. For eksempel siger hun:

...Og det er ikke for at sige, at du ikke er anerkendende, for det ved jeg virkelig, at du er. Jeg har set dig sammen med ham jo, og det fungerer jo faktisk rigtig godt. I har en god relation.

Selvom man kunne påpege, at Diana hermed sætter sig selv i en mindre heldig position som en, der efter en (relativt kort) observation har evner til at vurdere Karins kompetence til at skabe gode relationer, kunne talehandlingen også have en positiv effekt. Ifølge Bergs teori har *klageren* og den *besøgende* netop behov for at blive komplimenteret for det, de gør, i netop den situation, de står i.

Det er dog sjældent, at man inden for PPR's rammer har mulighed for indgå i en form for samarbejde, hvor rådsøger i løbet af adskillige sessioner efterhånden vil komme frem til at forstå sig selv i relation til problemet. Mit indtryk er, at rammerne inden for PPR snarere er karakteriseret af kortere forløb, og selvom man med fordel kan hente inspiration fra Bergs pointer, må PPR-psykologen altså forholde sig til andre arbejdsrammer og en anden kontekst for

klientarbejdet. Her synes det snarere brugbart at opøve færdigheder i relativt hurtigt at kunne skabe en kontekst for samarbejdet, herunder at adressere de samarbejdspositioner, der synes hensigtsmæssige i forhold til den konkrete opgave. Da jeg i denne opgave primært har fokus på hvilke tiltag, der har betydning for, om psykologens observationer bliver brugbare i det konsultative samarbejde omkring barnet, vil jeg se på, hvordan Diana kunne arbejde med at positionere sig i forhold til selve observationen.

At positionere sig hensigtsmæssigt i forhold til observationsopgaven

Forespørgslen om en observation er ikke altid drevet af nysgerrighed og et ønske om nye perspektiver på problemsituationen. For eksempel kan pædagoger eller lærere have idéer om, at de selv har set, hvad der er værd at se, og at en observation har til formål at bekræfte det, de allerede tænker (Nissen, 2015). Vassing (2011b) beskriver desuden, hvordan det sjældent er gnidningsfrit at udfordre eksisterende problembeskrivelser med observationer, der bidrager med beskrivelser fra barnets perspektiv. Blandt andet kan der opstå vanskeligheder i samarbejdet, hvis læreren eller pædagogen pludselig føler, at observationen er med til at udpege dem som en del af problemet (Vassing, 2011).

Nissen (2017) peger på, at det er afgørende, at psykologen i stedet for blot at kaste sig ud i observationsopgaven, bruger lidt tid sammen med rådsøger på at udfolde ønsket om observation. I den pågældende sag havde Diana modtaget en beskrivelse af to børn, som Karin synes, hun skulle kigge særligt efter. Det var ikke mit indtryk, at der var foregået nogen nærmere afstemning i forhold til samarbejdet. Under mødet giver Karin udtryk for, at hun havde håbet, Diana kunne komme med et 'guldkorn'. De betragtninger Diana leverer fra observationen tager udgangspunkt i, hvordan Karin og det øvrige personale kan justere deres egen pædagogiske praksis omkring Adam. I Karins optik opfattes disse indslag imidlertid ikke som 'guldkorn'. Snarere kunne det tyde på, at Dianas iagttagelser opfattes som en slags modstand, da Karin indvender, at forslagene om at guide og italesætte Adams handlinger blot vil kræve ekstra tid, som hun ikke har til rådighed. Det kunne pege på et behov for, at psykologens observation forudgås af en *første fase* (jf. s. 59-60), hvor konteksten for observationen *koordineres*. Hvad skal observationen bidrage til? Hvad er det mon for en type af guldkorn, Karin er på udkig efter, og hvordan kunne sådan et guldkorn se ud?

På det konkrete møde bliver denne form for *koordination* presserende, da der indgås en aftale om en ny observation. Karin har i løbet af mødet flere gange betonet, at hun gerne vil have, at Diana kommer ud og ser Adam under vredesudbrud og i konfliktsituationer. Blandt

andet siger hun: ”Jeg ville så gerne have, at du så nogle af de der ting. Altså jeg oplever, at du ikke har set noget”. Nissen (2015, 2017) lægger vægt på, at psykologen både i forbindelse med observationsopgaver og andre konsultative opgaver må positionere parterne som samarbejdende, således at ansvaret og ejerskabet ikke alene ligger hos psykologen. Diana kunne i denne situation forsøge at positionere Karin som partner og meddesigner af observationen ved for eksempel at spørge, *hvorfor* Karin synes, det ville være godt, hvis hun observerede en konfliktsituation? Hvad synes Karin, at Diana skulle lægge særligt mærke til i sådan en situation, og hvad håber hun, at Diana kunne få øje på, som hun ikke allerede selv har set? Resultatet kunne være, at Karin begynder at formulere sine egne idéer til, hvordan hun håber, de i fællesskab kan arbejde sammen om observationen, og at hun på den måde træder ind som medansvarlig i processen.

Diskussionen peger altså på, at den *første fase*, der ligger forud for observationen, er særdeles væsentligt. Hvis ikke Diana adresserer råde søgerens forventninger til observationen og forsøger at ’lirke’ til positionerne som ’aktiv’ og ’passiv’ bliver den kommende observation stående som Dianas eneansvar. Karin kan læne sig tilbage i sofaen og vil igen kunne diskvalificere Dianas input, fordi de ikke stemmer overens med det, hun regner med eller er klar til at høre.

Når vi *handlingskoordinerer*, deltager vi i en dobbeltsidig aktivitet, hvor vi koordinerer vores sproghandlinger med andres og samtidig skaber mening i det, der foregår (s. 25). I dette afsnit har jeg forsøgt at skærpe opmærksomheden på, hvordan der gennem *koordination* af handling kan skabes meninger og initiativer, der ikke eksisterede på forhånd. Forhåbentlig kan pædagogen gennem psykologens spørgsmål blive nysgerrig på nye områder og begynde at se sig selv på nye måder i forhold til problemsagen. Forhandlingen af observationen kan dermed få betydning for den måde, den pædagogfaglige professionalitet forhandles og skabes på samarbejds mødet som en *social praksis* (Røn Larsen, 2011). Processen kunne minde om det, Dahl & Tanggaard (2013) inden for proceskonsultation kalder for *double loop-læringsprocesser*. Ud over at adressere den problematik, der er på spil her og nu, skaber processen mulighed for, at råde søger udvikler kompetence i at forstå, hvad der skaber problemsituationerne, således at hun i fremtiden bliver i stand til at tackle nye og udfordrende situationer.

Da jeg interviewede omtalte PPR-leder, lagde hun imidlertid vægt på, at timingen er vigtig, hvis observationen skal bruges som konsultativt udgangspunkt for frugtbare dialoger. Psykologen kan blive kaldt til råd for sent, hvis magtesløsheden allerede dominerer. Min analyse understreger, at psykologen, særligt i samarbejder hvor problemudpegende fortællinger dominerer,

indledningsvis må arbejde på at finde ud af, om det er muligt at lave *kunder* ud af *klagere* – altså hvor vidt det er muligt at bevæge samarbejdet hen et sted, hvor pædagogen er interesseret i at se sig selv som del af løsningen på den problematik, observationen skal være med til at belyse. Hvis ikke, synes det vanskeligt at etablere et meningsfuldt konsultativt samarbejde om observationen.

Sammenfatning og Diskussion

Problemstilling og resultater

Min hensigt har været at belyse hvilke tiltag i det konsultative arbejde, der har betydning for brugbarheden af psykologens observationer i samarbejdet med rådeøger om at skabe de bedste udviklingsbetingelser for barnet. Herunder har jeg særligt fokuseret på 1) hvordan observationen kan bidrage til, at der arbejdes med barnets perspektiv i konsultationen, 2) hvilke tiltag, der gør *forskellige* perspektiver brugbare i en fælles undersøgelse af problemstillingen, og 3) hvordan der kan arbejdes med læreren eller pædagogens ejerskab til nye tiltag omkring barnet.

Med henblik på at repræsentere størst mulig bredde i tilgangen til arbejdet med observationer har jeg valgt at medtage en observation fra hver af de tre PPR-psykologer, jeg fulgte. Kriterierne for at deltage i min undersøgelse var, at psykologerne arbejdede konsultativt med observationer af børn. Der viste sig imidlertid at være stor variation i den måde de tre psykologer arbejdede konsultativt, og man kunne overveje, om jeg skulle have lavet en smallere definition af begrebet *konsultativt arbejde*.

Jeg har analyseret og vurderet psykologernes arbejde med observationer ud fra mit eget *socialkonstruktivistiske* udgangspunkt og min personlige og teoretiske interesse i barnets perspektiv og kontekstens betydning for menneskelig udvikling. Ud fra en grundlæggende antagelse om, at virkeligheden konstrueres gennem meningsdannelse og fortolkning, har jeg analyseret, hvordan deltagerne gennem deres forskellige intentioner og krav *koordinerer* deres handlinger og skaber *diskursive positioner* for hinanden.

Mit teoretiske udgangspunkt yder på sin vis ikke psykologernes arbejde retfærdighed, da de ikke nødvendigvis bestræbte sig på at arbejde inden for den tilgang. Lis' (observation I) overvejelser og refleksioner syntes for eksempel primært at hente inspiration fra et kognitivt grundlag, og Diana (observation III) gav udtryk for, at narrativ teori og metoderne inden for proceskonsultativt arbejde var ganske nye for hende.

Man kan altså pege på, at mit analyse- og vurderingsgrundlag ville have givet anledning til andre resultater, hvis jeg specifikt havde bestræbt mig på at rekruttere narrativt og systemisk orienterede PPR-psykologer. På den anden side repræsenterer de psykologer, jeg har fulgt, måske i højere grad nogle af de dilemmaer og udfordringer, som nutidig PPR-praksis stadig står overfor – naturligvis med det forbehold at jeg har fulgt et begrænset antal psykologer i blot to forskellige PPR-enheder. I det følgende vil jeg opsummere specialets primære analytiske fund.

I analysen af **Observation I** har jeg peget på, at det er problematisk, hvis psykologen positionerer sig som *ekspert* og bruger observationen til at lave en vurdering af virkeligheden. I stedet må mødet faciliteres som et *fællesskab*, der ved hjælp af den *kosmopolitiske* kommunikationsform og med henblik på at opbygge *fælles viden* nysgerrigt anerkender forskellige faglige motiver og grunde som væsentlige for at skabe de bedste udviklingsbetingelser for barnet. Jeg har i øvrigt foreslået, at psykologer og lærere i stedet for at skjule psykologens formål med observationen, sigter mod at bruge viden om psykologens indflydelse på situationen som et reflekteret instrument. Endelig efterlyses fokus på lærernes iagttagelser af børnefællesskabet, der på samarbejds mødet risikerer at blive nedprioriteret til fordel for kognitivt funderede tiltag, der retter sig mod den enkelte. Jeg har i den sammenhæng adresseret en tilsyneladende knaphed på viden om interventionsformer, der retter sig mod fællesskabet.

I analysen af **Observation II** belyser jeg, hvordan modsatrettede diskurser om psykologen som *proceskonsulent* og *ekspertkonsulent* skaber dilemmaer for psykologen. Jeg peger på, at psykologens forventninger til sig selv om at benytte det diagnosesprog, der knytter sig til *ekspertkonsultation*, begrænser den indflydelse observationerne fra barnets perspektiv får i konsultationen. Jeg problematiserer i øvrigt tendensen til, at psykologens observation sættes i centrum i kraft af en tilbagemelding, der 'gives' eller fremlægges. Der foreslås, at observationen i stedet bruges som 'trædesten' til et samarbejde om *sammenfletning* af forskellig viden og idéer. Endelig peger jeg på, at psykologen må arbejde med at etablere processer, der giver læreren lyst til at koble sig til en undersøgelse af barnets perspektiv. Dette med henblik på, at læreren udvikler ejerskab til interventioner, der sigter mod at ændre betingelserne omkring barnet.

I analysen af **Observation III** foreslår jeg, at eventuelt modsatrettede krav til psykologen og pædagogen som fagpersoner udfoldes og undersøges med henblik på at etablere et fælles

udgangspunkt for samarbejdet. I øvrigt tilskyndes en *første fase*, hvor konteksten for observationen *koordineres*, og hvor psykologen arbejder på at skabe hensigtsmæssige samarbejdspositioner i forhold til observationsopgaven. Psykologen må forsøge at gøre eventuelle *klagere* til *kunder* i et samarbejde, hvor pædagogen bliver interesseret i at reflektere over sin egen pædagogiske praksis som en væsentlig del af løsningen på problemer. Jeg har peget på, at der må arbejdes mod at etablere en *relationsfokuseret tilgang til forandring*, hvilket i nogle tilfælde nødvendiggør, at der arbejdes med de diskurser om forandring, der er forankret i institutionen.

Undersøgelsens validitet

Jeg har bestræbt mig på at synliggøre, hvordan mit eget teoretiske udgangspunkt har farvet mit valg af problemstilling, mit blik i felten og de kvalitative forskningsmetoder, jeg har benyttet til at undersøge min problemstilling (Hedegaard, 2018). Undersøgelsens validitet skal derfor vurderes ud fra sammenhængen mellem min teoretiske forståelse, mit metodevalg og den analyse, jeg har foretaget.

Jeg har tidligere karakteriseret projektet som korttidsetnografi (s. 29), og mine empiriske fund må ses i lyset af begrænset tid og tilgængelighed til de konsultative møder, der har været mit primære analyseobjekt. Det empiriske materiale er imidlertid indsamlet ved hjælp af forskellige kvalitative forskningsmetoder, herunder kvalitative interviews, indsigt i sagsakter om det tidligere samarbejdsforløb om barnet og deltagerobservationer af psykologernes arbejde, både under observationerne af børn og til de konsultative møder med blandt andet lærere og pædagoger. Det har givet anledning til en kompleksitet i materialet, samt en belysning af problemstillingen ud fra forskellige vinkler og perspektiver.

Resultaterne af min undersøgelse må ses i lyset af, at de samarbejdsprocesser, jeg har fået indblik i, ofte er gået forud for og strækker sig længere end dataindsamlingens varighed. Desuden har jeg som beskrevet (s. 28) ikke haft mulighed for at deltage på de forudgående møder, hvor det blev besluttet, at psykologen skulle ud at observere. Jeg har forsøgt at eliminere denne bias ved at spørge ind til psykologens beskrivelser af forløbet op til den pågældende observation, men det ville naturligvis have øget undersøgelsens validitet, hvis jeg havde haft mulighed for selv at deltage i det indledende forløb.

Derudover er det en begrænsning ved undersøgelsen, at jeg ikke har haft mulighed for at følge op på de konkrete sager efter de konsultative møder. Det kunne have været interessant for eksempel via deltagerobservationer og interviews at undersøge, hvor vidt de konsultative møder ledte til, at pædagogerne og lærerne ændrede deres problemforståelser og handlinger i relation til barnet.

Jeg har eksplicit haft fokus på psykologernes oplevelser af observations- og mødeforløbene. Det kunne have øget validiteten og kompleksiteten i min undersøgelse, hvis jeg for eksempel gennem interviews havde belyst lærernes og pædagogernes oplevelse af de konsultative møder. Jeg fravalgte primært denne kilde til information, da det potentielt ville udstyre mig med lærere og pædagogers vurdering af psykologen, og dermed stille mig i en vanskelig dobbeltrolle i forhold til at deltage på lige fod med psykologen i dennes praksis.

Konklusion og perspektivering

Det er blevet påpeget, at den konsultative indsats forstås og forvaltes med stor variation i de forskellige kommuner (f.eks. KL's undersøgelse i Szulevicz & Tanggaard, 2015, s. 64), og individuelt blandt psykologer (Farrell i Szulevicz & Tanggaard, 2015). I specialet peger jeg i den sammenhæng på, at psykologernes observationer ind i en forebyggende, konsultativ indsats muligvis ikke får den ønskede effekt i barnets hverdag, hvis ikke psykologerne mestrer den konsultative proces, som skaber rammerne for et udbytterigt samarbejde om observationen. Det er i tråd med Nissens (2018) argumentation for, at der inden for PPR generelt er brug for en mere målrettet træning af psykologer med fokus på konsulentpositionens håndværk.

Mit speciale giver desuden anledning til at pege på et behov for, at PPR-psykologer trænes i at observere med et fokus, der kan bistå arbejdet med at skabe inkluderende fællesskaber. PPR-psykologisk praksis synes generelt at være karakteriseret af metodeeklekticisme (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Min undersøgelse peger på, at dette blandt andet kommer til udtryk i en 'ad hoc'-tilgang til observationer, hvilket måske snarere kan karakteriseres som en knaphed på specifikke observationsmetoder. Psykologerne kommer ud og "kigger lidt med", men der tages i mindre grad højde for, hvad observationen skal være med til at belyse (s. 46), og hvilket teoretisk fokus, der observeres med (s. 21). At træne psykologer i forskellige måder at kigge med barnets perspektiv ud i det sociale fællesskab og evt. at udstyre psykologen med systematiske måder at formidle observationerne på kunne være en vej at gå. Inspiration hertil kunne hentes i metoder, der tager udgangspunkt i udførlige observationsprotokoller som grundlag for en fælles analyse af barnets perspektiv i konsultationen (Hedegaard, 2018; Vassing, 2011a).

Flere har argumenteret for, at observatøren, for at nå en forståelse af børns liv, må opholde sig sammen med børnene i forskellige situationer og på tværs af de steder og aktiviteter, som børnene tager del i (Hedegaard, 2013; Højholt & Kousholt, 2012; Højholt & Szulevicz, 2013). Kortere observationsforløb synes at være en af PPR-psykologens arbejdsbetingelser, og det problematiseres endog, at der sommetider er for lidt tid til at observere på et kvalificeret grundlag (Højholt & Szulevicz, 2013). Denne problematik understøttes i mit materiale, dog med det forbehold, at jeg grundet specialets tidsbegrænsning ikke har haft mulighed for at følge alle psykologernes observationsforløb til ende.

De konsultative møder, jeg deltog i, var som oftest baseret på en enkelt observation af en til to timers varighed. Dermed bliver det i særlig grad væsentligt, at observationen forstås og behandles som et øjebliksbillede (s. 47). Selvom et grundigere og længere arbejde med observationer ville være at foretrække, vil jeg pege på, at en *første fase* i samarbejdet inden observationen kan være betydende for, hvor vidt det giver mening at bruge kortere observationer som udgangspunkt for konsultationen. I analysen har jeg peget på, at psykologen må arbejde på at positionere parterne som ligeværdige i et samarbejde om at udforske og idéudvikle med to typer blikke (s. 63). I stedet for, at psykologens observation sættes i centrum, må mødet faciliteres som et *fællesskab* (s. 23), hvor forskellige aktører bidrager med observationer fra forskellige vinkler og på tværs af barnets hverdagsaktiviteter. Hvis *koordinationen* og *forhandlingen* af observationsopgaven dermed giver anledning til, at alle fagpersoner har nye blikke at tilføje det videre samarbejde, kunne det være et argument for, at psykologens kortere observationsforløb godt kan indgå i et meningsfuldt samarbejde. I den optik er problemet ikke blot mangel på psykologernes tid til at lave grundige observationer, men i lige så høj grad en manglende prioritering af det samarbejde, der ligger forud for observationen.

I specialet har jeg dermed peget på væsentlige udfordringer, der følger med psykologens konsultative arbejde med observationer i PPR. Det har dog været min hensigt at belyse metodens betydelige potentiale til at bistå samarbejdet om at skabe de bedste udviklingsbetingelser for barnet. Intentionen har således været at formidle, hvordan observationer i samspil med proceskonsultative færdigheder kan indgå i meningsfulde samarbejder, hvor forskellige fagligheder sammen bestræber sig på at kigge *med* børnene ud i det børneliv og de sammenhænge, hvor vanskelighederne optræder.

Litteratur

Referenceliste

- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. & Tetler, S. (2013). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. SFI og Aarhus Universitet. (83 NS)
- Berg, I. M. (1989). Of visitors, complainants, and customers. Is there really such a thing as "resistance"? *Family Therapy Networker*, 13(1), s. 21 (1,5 NS)
- Boolsen, M. W. (2015). Grounded theory. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 241-272). Latvia: Hans Reitzels Forlag
- Colville, T., Montgomery, S. & Lentz, J. (2017). Spørg barnet – om inddragelse af børn i læringsmæssig praksis. Den tværprofessionelle udfordring og nye perspektiver på inklusionsarbejdet med børnene i centrum. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 54(2), 59-73 (21 NS)
- Dahl & Tanggaard (2013). Det konsultative – tilbage til rødderne. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 50(2), 58-67 (15 NS)
- Damsgaard, H. L. (2005). Kap. 3. Adfærdsproblemer som et skoleanliggende. I: Damsgaard, H. L. *Med åbne øjne. Observation og håndtering af problemadfærd* (s. 79-93). (Oversat af Ole Thornye). København: Hans Reitzels Forlag (14 NS)
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011a). Kapitel 2. Oversigt over kommunikationsteorier. I: Jensen, P. & Ulleberg. *Mellem ordene. Kommunikation i professionel praksis* (s. 54-78). Århus: Kliim. (24 NS)
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive positioning of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43-63 (30 NS)
- Edwards, A. (2017). Kap 1. Revealing relational work. I: Edwards, A. (red.). *Working relationally in and across practices. A cultural-historical approach to collaboration*. (s. 1-21). Cambridge University Press
- Hansen, K. V. (2002a): PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 39(1), Temanummer: Konsultation – et udviklingsprojekt på PPR i København s. 7-10 (5 NS)

- Hansen, K. V. (2002b). Teoretiske og metodiske overvejelser. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 39(1), Temanummer: Konsultation – et udviklingsprojekt på PPR i København s. 11-40 (43 NS)
- Haslebo, G. & Lund, G. E. (2014). *Relationsudvikling i skolen*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag (239 NS)
- Hedegaard, M. (2012a). Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. Den interaktionsbaserede observationsmetode. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 161-176) Hans Reitzels Forlag. (15 NS)
- Hedegaard, M. (2012b). Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture and Activity* (19), s. 127-138 (16 NS)
- Hedegaard, M. (2013). *Beskrivelse af småbørn*. Århus: Århus Universitetsforlag (104 NS)
- Hedegaard, M. (2018 – *in press*). Psykologen som konsulent i fælles refleksionsrum med radsøger – rettet mod en udviklingspsykologisk praksisudvikling for børn i bekymringsområder. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. (28 NS)
- Højholt, C. (2011a). Cooperation between professionals in educational psychology – children's specific problems are connected to general dilemmas in relation to taking part. I: Daniels, H. & Hedegaard, M. (red.). *Vygotsky and special needs education. Rethinking support for children and schools* (s. 67-85). New York: Continuum International Publishing Group (18 NS)
- Højholdt, C. (2011b). Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. I: Højholdt, C. (red.). *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs* (s. 31-59). København: Dansk Psykologisk Forlag. (28 NS)
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Kap. 7. Forskningsamarbejdet og gensidige læringsprocesser. I: Højholt, C. (red.). *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs* (s. 207-235). Denmark: Dansk Psykologisk Forlag. (28 NS)
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 79-93). Hans Reitzels Forlag. (14 NS)

- Højholt, C., Røn Larsen, M. & Stanek, A. (2014). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning. At arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. Frederiksberg C: Frydenlund. (130 NS)
- Højholdt, C. & Schulevicz, T. (2013). Observation som konsultativ praksisform. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 50(5), 36-46 (15 NS)
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011a). Kapitel 2. Oversigt over kommunikationsteorier. I: Jensen, P. & Ulleberg. *Mellem ordene. Kommunikation i professionel praksis* (s. 54-78). Århus: Kliim. (24 NS)
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011b). Kapitel 10. Koordineret beherskelse af mening. I: Jensen, P. & Ulleberg. *Mellem ordene. Kommunikation i professionel praksis* (s. 178-190). Århus: Kliim. (12 NS)
- Klitmøller (2012). Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 177-188). Hans Reitzels Forlag. (11 NS)
- Kristiansen, S. (2015). Kvalitative analyseredskaber. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 481-496). Latvia: Hans Reitzels Forlag (15 NS)
- Lentz, J. (2015). Inddragelse af ”barnets stemme” og udvikling af netværksmøder og læringsfællesskaber. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 52(4), 16-25. (9 NS)
- Musæus, P. (2012). Korttidsetnografi – hverken blitzkrig eller eksil. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 150-160). Hans Reitzels Forlag. (10 NS)
- Nake, B. (2012). James P. Spradley – Deltagerobservation. (På dansk ved Bjørn Nake). I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 39-60). Hans Reitzels Forlag. (21 NS)
- Nissen, D. (2009). Samarbejds mødet som konsultativt praksisform. *Pædagogisk Psykologisk tidsskrift* 45(6), 364-385 (21 NS)
- Nissen, D. (2015). Rådgivning – proces & praksis. *Pædagogisk Psykologisk tidsskrift* 52(4), 3-15 (12 NS)
- Nissen (2018 - in press februar 2018). Psykologiske perspektiver og godt konsulent håndværk. *Kommunernes Landsforening (KL)*. (12 NS)

Pearce, B. (2007). *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*. (Oversat af Bøgeskov, T.). København: Dansk Psykologisk Forlag. (191 NS)

Pedersen, M. (2012). Triangulær validering. Samspillet mellem deltagerobservationer og kvalitative interview. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 121-134). Hans Reitzels Forlag. (13 NS)

Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 11-26). Hans Reitzels Forlag. (15 NS)

Røn Larsen, M. (2011). Visitationsprocesser – som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. I: Højholdt, C. (red.). *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs* (s. 31-59). København: Dansk Psykologisk Forlag. (28 NS)

Spradley, J. P. (2012). Deltagerobservation. (På dansk ved Nake, B.). I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 39-60). Hans Reitzels Forlag.

Schaarup & Kehlet (2011). Den pædagogiske psykologiske vurdering i en inklusionstid. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 48(3), 133-142 (13 NS)

Steensig, J. (2015). Konversationsanalyse. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative Metoder. En Grundbog* (s. 321-348). Latvia: Hans Reitzels Forlag (27 NS)

Strøier, V. (2012). Hvad er meningen? PPR i Rites de Passage. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49(5), 316-328. (12 NS)

Szulevicz, T. (2012). Videoobservationer som privilegeret dokumentation af hverdagspraksis? I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 107-120). Hans Reitzels Forlag. (13 NS)

Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis. Mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag: København. (255 NS)

Vassing, C. (2011a). *Developing the practice of educational psychology consultation in schools to*

become supportive to the development of children in difficulties. PhD-afhandling ved Institut for Psykologi, Københavns Universitet. (102 NS – NB. De øvrige artikler, som jeg har opgivet af Vassing og som også indgår i Ph.d.-afhandlingen er modregnet i dette antal NS).

Vassing, C. (2011b). Udviklende konsultation - Om at bringe barnets perspektiv ind i konsultation gennem brugen af deltagende observationer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 48(4), s. 337-347 (16 NS)

Vassing (2011c). Developing Educational Psychological Consultative Practice in Schools Framed within Cultural-Historical Theory of Child Development. I: Daniels, H. & Hedegaard, M. (red.). *Vygotsky and special needs education. Rethinking support for children and schools* (s. 109-125). New York: Continuum International Publishing Group. (16 NS)

Westmark, T. (2009). At tale er at handle. Fokus på initiativer i unges fortællinger. *Fokus på familien*, 37, 20-35. (15 NS)

Westmark, T., Nissen, D., Offenber, L. & Lund-Jacobsen, D. (2012). *Konsulent - men hvordan? Narrativt konsulentarbejde i praksis*. København: Akademisk forlag. (230 NS – NB. De to øvrige kapitler, som er opgivet under supplerende litteratur er modregnet dette antal NS)

Winslade, J. M. (2005). Utilizing discursive positioning in counselling. *British Journal of Guidance & Counselling* 33(3), 351-364. (13 NS)

I alt: 2064 normalsider

Supplerende litteratur

Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (1995). Kap. 6. Processing fieldnotes: Coding and memoing. I: Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. *Writing ethnographic fieldnotes* (s. 142-168). Chicago & London: The University of Chicago Press. (26 NS)

Westmark, T., Nissen, D., Offenber, L. & Lund-Jacobsen, D. (2012a). Kapitel 1. Teoretisk inspiration til konsulentarbejdet. I: *Konsulent - men hvordan? Narrativt konsulentarbejde i praksis*, s. 19-34. Akademisk forlag: København. (15 NS)

Westmark, T., Nissen, D., Offenber, L. & Lund-Jacobsen, D. (2012b). Kapitel 3. Ekspert- og proceskonsulent: Kan man være lidt af hvert? I: *Konsulent - men hvordan? Narrativt konsulentarbejde i praksis*, s. 47-58. Akademisk forlag: København. (11 NS)

Appendix 1: Interview med psykologfaglig leder for PPR-afdeling

D. 31.10.2017 (Kommune A)

Bemærkninger:

- Interviewet er transskriberet fra ca. et kvarter inde i samtalen. Den indledende del af interviewet har primært omhandlet strukturen og rammerne for arbejdet i den pågældende PPR og generelt om interviewpersonens holdninger og tanker om konsultativt arbejde.
- Tekst, som er anført i parentes, er de steder, hvor interviewet er nedfældet i stikordsform.

Fra ca. 15 minutter inde i interviewet:

Interviewer spørger ind til interviewpersonens holdninger til 'eksperttråd' og til at bringe sin psykologfaglige viden i spil.

(Fortæller, at hun er narrativt skolet. Vil altid have fokus på at folde viden og erfaring ud. Hos dem der er med barnet i hverdagen. Psykologfaglige kompetencer – at få den andres perspektiver i spil.) Nogle gange er der brug for at man byder ind med noget ekspertviden for at skabe tilstrækkelig tryghed til at folk kan være i processen. Den ekspertviden jeg tror på – ikke sådan og sådan – men mere være ekspertviden, der er tydelig omkring, hvis vi skal lykkes med ...så skal vi kigge indgående på jeres praksis med barnet.

At positionere sig som ekspert, der ved noget om, hvordan man faciliterer udvikling. Og så er det den ekspertviden, jeg byder ind i feltet. Og så tror jeg i det hele taget – uanset hvilken mødedeltager – man skal altid være opmærksom på egen position. Når jeg siger sådan og sådan her i den her sammenhæng, hvilken mulighed giver det så de andre deltagere for at træde frem med det, der er vigtigt for dem? Ofte efterspørges redskaber og svar – psykolog, den retter sig

her mod. Det er en balancegang ikke at blive for arrogant. Det kan godt være jeg tror på, det ikke er den rette vej at gå at give redskaber, men hvis jeg bare glider af... hvis ikke de bliver, hvis ikke jeg responderer på den efterspørgsel, der er på redskaber på en måde, der gør dem trygge ved at gå videre uden redskaber, så kommer vi heller ikke nogen vejen.

Interviewer: Så positionering er vigtig for at lykkes med det konsultative arbejde?

(Supervisioner: Når der opstår krav eller ønske om værktøjer, hvad er det så typisk folk er ramt af? Magtesløshed.) Værktøjer er sjældent noget særligt kvalificeret indspark, når der er magtesløshed. Men værktøjer kan blive en indgang ind til at spørge ind til den magtesløshed. Man skal tage folk alvorligt med det de beder om, men det er ikke nødvendigvis det samme som at give dem det, de beder om. (Være undersøgende i forhold til hvor er ønsket om værktøjer kommer fra). (17.41)

Interviewer spørger ind til, hvor meget de bruger observation i den pågældende PPR?

(Der er ikke mange PPV'er, hvor det ikke bliver brugt. Altid med de små børn. Ved ikke hvad de ellers skal stille op. Fx planlægge en samtale, der kan være informativ. Nemmere at tage ud at kigge på dem.)

Interviewer spørger ind til, om der i højere grad er etiske problemstillinger i forhold til at observere de børn i skolen i kraft af, at de er ældre og mere opmærksomme på observatøren?

Der hersker, er mit indtryk, en udbredt misforståelse om... at de ikke skal vide at vi er der for at observere dem. Det synes jeg er særdeles uetisk. (20.00). Den praksis jeg kommer fra, har jeg blandt andet været med til at udvikle en systematik omkring, hvordan vi lavede forældrekompetenceundersøgelser. Vi kunne aldrig nogensinde finde på at tage ud og observere voksne menneskers samspil med deres børn med henblik på at vurdere forældreevne uden at de vidste, at vi var de. Men vi tager ud af en kant ud og observerer konkrete specifikke skolebørn for at vurdere på, hvordan de mestrer det at gå i skole og komme med bud på hvordan de kan hjælpes, uden at de ved det. Deres forældre ved det, og derfor kan man sige er det jo lovgivningsmæssigt ok. Jeg synes ikke, det er i orden. Jeg synes altid børn har krav på at vide, at nu er den her dame fra PPL som er psykolog med os i matematik i dag for at se på hvordan det fungerer for dig at være i en matematiktime.

Interviewer spørger ind til, om man bør snakke med barnet inden?

Man må sørge for, at man enten selv eller en af barnets kendte trygge voksne har givet barnet en forklaring på, hvorfor man er der. Det, der tit er argumentet for, at de ikke skal vide, hvem vi er... for der er også mange psykologer, der har en praksis omkring 'jamen jeg starter altid med at observere dem, for hvis jeg først har testet dem, så ved de jo hvem jeg er'. Men der vil mit udgangspunkt være, at børnene skal selvfølgelig vide, at vi kommer. Jamen så er det jo ikke

sikkert, at vi får det sande billede? Jamen vi får aldrig det sande billede. Vi får altid kun et øjebliksbillede, og hvis det øjebliksbillede bliver forstyrret af, at barnet gør sig umage, så vil jeg sige, så betyder det jo bare, at vi jo der får et ganske særligt øjebliksbillede af hvad barnet kan, når der er nogle givne rammer til stede, som gør, at barnet får lyst til at gøre sig umage. Det er ikke et usandt billede, men hvis det er meget anderledes end det, der er hverdagen, så kan det være, vi skal spørge os selv, hvordan kan det være, at barnet ikke gør sig umage hver dag? Så det er nok den mest klare holdning overhovedet til det, jeg har med at lave observationer af børn. Det er, at de skal vide, at vi kommer. Vi påvirker det under alle omstændigheder. De vil jo altid bemærke, at der er en fremmed voksen i klassen, og hvorfor er den voksne der? (22.26) Og jeg tænker, ja, og hvis de så kan noget mere, fordi de ved hvem vi er og hvorfor vi er der, så er det jo bare mega vigtig viden. Fordi vi vil jo altid gerne vide noget om hvilket udviklingspotentiale er der. Og det er noget af det, vi ser, hvis vi, hvad skal man sige, med vilje eller tilfældigt får sat nogle rammer op, hvor børn gør sig mere umage end de plejer.

Interviewer: Er det mest din personlige holdning eller noget, du tænker alle psykologerne skal være opmærksomme på?

(Personlige holdning, som hun er åben med over for medarbejderne. Snakker om at det ikke er hendes lod at komme og definere, at de garvede psykologer skal gøre på en bestemt måde. Men forstyrrer gerne den almindelige idé om at børnene ikke skal vide...)

Interviewer spørger ind til, om der generelt er metodefrihed i forhold til at lave observationer? Så længe man holder sig inde for rammerne af børne-unge er der ret frie rammer. Som leder af psykologgruppen tænker jeg, at vi har et rigtig vigtigt metodeområde eller fokuspunkt i vores arbejde med observationer, som godt kunne trænge til et eftersyn, som godt kunne trænge til at blive kvalificeret yderligere. Og min tilgang til det, som jeg håber, at vi kan få sat i spil og få drøftet det er egentlig, jamen vi ville heller aldrig nogensinde, altså jeg tænker sådan lidt, at observation er et overbegreb for en måde at indhente oplysninger på, viden på, når vi har brug for at blive klogere på et barn eller en gruppe af børn lige så vel som testning er et overbegreb, og som samtaler skråstreginterviews kan være et overbegreb og sagsakter. Vi ville aldrig nogensinde sige 'jeg tror lige, jeg vil lave en test', og så tage bind for øjnene og gå ned i kælderen og vælge en eller anden tilfældig testkuffert. Rigtig mange af de observationer, vi laver, nu, jeg har også selv gjort det, de bærer egentlig lidt præg af det. Jeg vil gerne lave en observation. Og så lægger jeg den på det tidspunkt, hvor der nu er hul i min kalender, og det kan passe sammen med, at jeg måske alligevel er på skolen. I stedet for at man egentlig starter med at sige: Så når jeg gerne vil lave en observation, hvad er det så, der ikke er tilstrækkeligt belyst i det eksisterende sagsmateriale, som jeg tænker, jeg kan blive klogere på ved at observere. Og hvad

kalder det så på i forhold til rammesætningen af min observation. Skal jeg noget morgen, skal jeg se noget eftermiddag, skal jeg se noget individuelt arbejde med skriftlighed, skal jeg se noget gruppearbejde, skal jeg se noget ud af huset, skal jeg se noget undervisning i sådan en mere løs, ustruktureret undervisningssammenhæng, skal jeg se... alle de der spørgsmål. Nogle gange bliver de sådan stillet lidt, og når vi har lavet observationen, så efterbehandler vi den tit med blik for de der 'så hvad var det lige for en konkret kontekst, jeg kom ud og så på?'. Men det der med egentlig at tage alvorligt, at to forskellige observationer kan være lige så forskellige observationsgivere som to forskellige psykologiske tests. Det tænker jeg simpelthen ikke, at vi er skarpe nok på.

Interviewe spørger nærmere ind til, hvordan psykologens kan planlægge i forhold til at se særlige kontekster og aktiviteter.

Ja, altså jeg tror lidt for mig at se, fordi så ved jeg også, og det er der i hvert fald inden for sådan forældrekompetencer, som jeg har siddet meget med i relation til obs. Der er der sådan nogle specifikke metoder og sådan. Men jeg tror egentlig mere jeg er optaget af det der med, at man altid, når man laver psykologiske undersøgelser, som vores PPV'er jo er et eks på starter med at stille skarpt på, hvad er det vi skal blive klogere på her? Hvad er det bekymringen går på? Hvis fx bekymringen går på barnets motoriske udfoldelser, så ville det være virkelig mærkeligt ikke blandt andet at lave en observation i idræt. Men hvis bekymringen går på noget andet, så er det ikke sikkert, at idræt er det mest relevante at gå ud at kigge på. Så simpelthen starte med at sige: Hvad er det, jeg skal blive klogere på her? Hvad ved jeg allerede i kraft af kildemateriale, der ligger sagsakter, beskrivelser, der ligger fra skolen, og hvor er det, jeg på baggrund af det materiale der allerede ligger, de beskrivelser der allerede ligger, bliver nysgerrig for at blive klogere.

Og så kan man sige, at så er jeg nok i det hel taget optaget af når vi så laver psykologiske undersøgelser hele tiden også at strække vores forståelse af, hvad den enkelte kilde er relevant som information på. Øhmm og fx så kan man sige, jamen sådan noget som kognitive færdigheder der er vi ret hurtige til at konkludere at en kognitiv test er det bedste bud på det. Men det er også noget i forhold til kognitive færdigheder, som sådan en test ikke siger noget om. Bla hvordan barnet fungerer med hjælp. Det kan man så gøre lidt nogle gange ved at prøve grænser og sådan noget, men og så kan man sige, og hvordan barnet fungerer i en alm skolepraksis. Så der vil en grundig skoleudtalelse og en kvalificeret skoleudtalelse fra de enkelte faglærer være vigtig supplerende information. For det siger noget om, så de forudsætninger testen kan afdække, at barnet har, hvordan får barnet noget ud af det i hverdagen. Hvad bliver det

så til i praksis? Og på samme måde er jeg egentlig også optaget af, at vi ikke bliver for unuancerede og for hurtigt får snævret ind, så hvad er det observationer kilder til at informere os om.

Interviewer: Og hvad tænker du, at det kan?

Jamen det. Ideelt set og så ved jeg godt, at så er vi ved at være langt fra sådan en PPR-psykolog praksis, men idéelt set, så tænker jeg, at det der kan være spændende ved observationer det er og have dialog efterfølgende med de mennesker, man har observeret om hvad det er man har observeret. Og bruge observationen som afsæt for at stille nysgerrige spørgsmål til praksis i detaljen.

(Snakker om at bruge observationen som udgangspunkt for at stille nysgerrige spørgsmål i samtalen med barnet. Blik på noget man kan undersøge nærmere ved at gå i dialog).

Lige som vi aldrig må tænke, at viden fra psykologisk testning er entydige sandheder så er det det heller ikke når vi observerer. Og vi kan vide, hvad vi selv har set, men vi kender aldrig indersiden. Og den er vi nødt til at spørge til.

(Snakker om observationer som en måde at få øje på det, der lykkes, før noget går galt. At have mulighed for at se de gode samspil, der gik forud for konflikten i frikvarteret. Observationer giver lettere adgang til at se på noget af det, der går forud.)

Informationer er en rigtig rigtig relevant kilde til information, men den skal bruges nuanceret og deltaljeret og sådan kvalificeret (32.52), så man hele tiden er opmærksom på, ikke tror, fordi der er også sådan lidt en tendens til at sige, kan du ikke komme ud at kigge på det her barn. Jamen, kigge på barnet? Altså hvad er det I bekymrer jer for? Hvad er det, I kunne tænke jer, at det var relevant, at jeg kom og så og mmmm... Og så hele tiden huske, og det har jeg faktisk erfaring for i praksis, at vi kunne have siddet to psykologer ved siden af hinanden og have set noget forskelligt. Så selv når jeg sidder der som en flue på væggen og... jamen så ser jeg kun det, jeg ser, og der er også altid noget, jeg ikke ser.

Interviewer: Og når du siger det, er det så fordi, der sommetider er en forventning om, at du har set det eller...?

Mmmmmmm jamen jeg tror det kan jo for eksempel være det der med at lærere eller pædagoger sådan kan blive skuffede over amen nu var det også lige sådan en god dag den dag du var der. Nu fik I slet ikke set, hvad problemet var. Neeej, men hvis jeg havde set, hvad problemet var, så havde jeg jo ikke slet alt det, jeg så i dag. Så et eller andet, virkelig det der med at huske, at det altid kun er et øjebliksbillede, og det er altid kun et øjebliksbillede med et særligt perspektiv. Så mere det der med ikke forføres til at tro, at så er det sandheden om hvordan det her barn

fungerer. Så det er ikke engang, selv hvis vi siger, at vi er nede på, at det var den specifikke matematiktime, tirsdag d. 31. oktober fra kl. 8.10 til kl. 9.00, så er det stadigvæk ikke engang den endegyldige sandhed i den kontekst. Det er kun ét perspektiv på barnet i den kontekst.

Og tænker du, at den der nuancering og kvalificering af observationen, er det noget som man skal trænes i som psykolog eller? Nu ved jeg ikke, om du bringer det op...

Det er i hvert fald et område jeg tænker, vi har brug for at sætte fokus på i vores psykologgruppe. Øhhhhh, og jeg tror måske ikke, jeg er så optaget med det der med, at man skal trænes i det. Jeg tror mere, det handler om at have en systematik med at man altid er opmærksom på det og altid er bevidst omkring det. Fordi hvis man sådan tænker, hvis man så bare trænede nok, så kommer man tættere på sandheden. Jeg tænker bare, jamen det trænede psykologfaglige øje ser givetvis noget andet end det utrænede, men det er ikke tættere på sandheden. Det er bare noget andet.

Interviewer: Ømmm når du siger det der med og lave et eller andet forarbejde med læreren. Det er noget af det, jeg også er rigtig interesseret i. Hvad er det I er bekymrede for, hvad er det, I håber jeg skulle se... Da vi snakkede sammen første gang, kan jeg huske, du fortalte, at der i praksis ikke er tid til, at det foregår på netværksmødet. Kan du ikke sige lidt om, hvad der foregår på sådan et netværksmøde og hvordan man får... ved ikke, om man får tid til at forhandle opgaven og psykologens rolle?

Joeh..., det gør man nok i nogen grad, men det er jo lidt det der med for eksempel at jamen hvis de starter med at sige men vi har brug for noget sparring, vil I ikke komme ud at kigge på ham. Jamen så egentlig sige, jamen det kan godt være, at det er det, vi ender med at vurdere at jeg skal, men jeg har brug for først at høre lidt mere om, når I siger, at I har brug for sparring, hvor er de I er gået i stå, hvad er det I oplever er vanskeligt, hvad er det i kunne have brug for måske at blive klogere på eller sådan, hvor er det I mangler handlemuligheder? Og egentlig starte der med hvor er det lærerne oplever at komme til kort i deres praksis? Det vil jeg sådan sige det er det første vigtige skridt. Øhhh og så der kan man sige ud fra det så også at spørge ind til så når det er der de oplever, der er kommet til kort, hvad er det for nogle responser hos barnet, der giver dem den oplevelse? Sådan så vi får tunet ind på der hvor lærerne har en praksis hvor de oplever, at det de gør ikke matcher, hvad skal man sige, barnet på en måde så barnet følger med og er i læring. Øhhhh og når vi så lige som har beskrevet det, skal man sige, problemfeltet, så vil jeg også være optaget af at spørge til undtagelser. Og forskelle. Der er næsten aldrig når vi møder børnene nogle sådan klare undtagelser, hvor det problematiske slet ikke er fremtrædende. Så det der med at spørge til undtagelser handler rigtig meget om at spørge til forskelle i nuancen: Er det nogle gange en lille bitte smule bedre? Er der nogle fag, hvor det er en lille bitte smule bedre eller nogle typer af ømmmm opgaver, hvor det er en lille bitte smule bedre? Nogle

samarbejdsrelationer med kammerater hvor det er en lille bitte smule bedre tidspunkt på dagen, overlevering fra hjemmet, der giver noget information, som ... så spørge ind til, hvor er det nogle forskelle.

Interviewer spørger ind til, om det foregår på netværksmødet?

Ja, det kan det sagtens gøre. Hvis vi ikke har nået det der, og man som psykolog får husket det der med hov, men jeg kan ikke bare planlægge min observation på et vilkårligt tidspunkt, jeg er nødt til lige at få snakket mig lidt tættere ind på, hvornår kunne det være godt at komme at lave en observation – så tænker jeg, at det kan foregå telefonisk. Med en klasselærer for eksempel.

Interviewer: Altså hvor man aftaler, hvornår man kommer ud?

Jamen, og hvor man får stillet nogle af de her spørgsmål i telefonen. Egentlig får sagt, nu hvor jeg lige sidder her på bagkant af vores møde og vi snakkede jo om, at jeg skulle ud at lave noget observation. Jeg kan simpelthen mærke, at jeg ikke er blevet skarp nok på, hvornår kunne det give mening at jeg kommer? Og så prøve at tage nogle af de der spørgsmål op med lærerne i telefonen.

Interviewer: Men noget af det her med at få blik for nuancerne i besværlighederne?

Ja, ømmmm Og så tror jeg som udgangspunkt øhhhhh, men jo de voksnes praksis, barnets responser, og forskelle inden for det felt – hvor er der elementer af noget, der er en lille smule anderledes? Det tror jeg, og så vil der også tænker jeg, ligge en ømmm altså det der med elementer af forskelle, det kan også være hvis der er meget stor divergens mellem hvordan matematiklæreren og dansklæreren beskriver det, så ville jeg også være nysgerrig på, og det ved jeg ikke nødvendigvis om det ville ligge i sådan et formøde eller det mere er noget, jeg ville have som hypotese, men i hvert fald det der med hvis der er beskrivelser af meget forskellige funktionsniveauer for barnet i forskellige kontekster, så ville jeg så vidt muligt have en opmærksomhed på at observere i de forskellige kontekster.

Interviewer: Ok, så observationen nogle gange faktisk strækker sig ud til at være over flere omgange?

Ja, og med det argument, at det er jo ikke sikkert, at barnet er forskellig sådan hvis barnet fungerer godt i matematik og dårligt i dansk, behøver det ikke at betyde, at barnet har dårligere forudsætninger for læring i dansk end i matematik. Det kan også handle om konteksten, det vil dybest set sige læreren, tilbyder barnet nogle meget forskellige betingelser for læring.

Interviewer: Det er spændende, du siger det der med kontekst. Forskningsmæssige ideal... når jeg snakker med psykologer, ikke særligt psykologerne her, så synes jeg tit det er sådan noget man tager ud og gør en time.

Og det er lidt det, sådan når jeg siger, at jeg tror at for mig, er det vigtigste ikke, hvad for nogle metoder har jeg til at observere? For mig er det vigtigste at man har et blik på hvad observationer egentlig kan og ikke kan. Og hvis man har det, så vil jeg også sige, så vil man måske som udgangspunkt ikke tage ud kun og observere en time. Fordi jeg tænker, hvor meget information er det overhovedet (41.17) det giver? Mmmm altså så jeg kan godt have det sådan, mmmmmmm, lidt lige som kan man sige, hvis vi kun har hvad ved jeg, ti minutter til vores rådighed, vil vi så lave en delprøve af WISC'en og prøve at sige noget om det samlede kognitive funktionsniveau ud fra det, eller vil vi bruge tiden på at læse nogle sagsakter? Altså, og det er lidt på samme måde, jeg har det med observationer. Jeg kan ikke sige, at der aldrig kan være sådan at det giver mening kun at komme ud og se noget i en time, men så ville jeg mere sige, at det skulle være som afsæt for en dialog om det jeg så har set, end i forhold til at kunne ave nogle konklusioner.

Interviewer: Ja, meget interessant. For der er jo altid idealet over for praksis. Udfordringer i forhold til ventelister og de sager...

Og så kan man sige, så er vi lidt tilbage til det der, jamen hvad er vores fokus i PPL? Og et af vores fokusområder er at reducere antallet af pædagogisk psykologiske vurderinger. Netop fordi jamen dem vi laver, dem skal vi også have tid til at lave ordentligt, ja, og dem vi hvad skal man sige, dem der ikke bliver brugt til noget alligevel, eller dem, hvor det i virkeligheden måske isoleret set handler om at der er en dansklærer, der er kørt fast i sit samarbejde og sit arbejde med at skabe gode forudsætninger for læring for en konkret elev, der er det ikke sikkert, at vi skal lave en PPV. Der kan det være, at vi skal lave noget samarbejde med den lærer om, hvordan får vi det her til at fungere igen. Og der kan observation godt være et, hvad skal man sige, et relevant input ind i sådan et samarbejde.

Interviewer: Ok, så hvis jeg hører dig rigtigt... hvis man laver en PPV, hvor man skal udtale sig om noget, så skal det være mere grundigt, end hvis du bruger det som et konsultativt udgangspunkt (43.18).

Ja, fordi man kan sige, det konsultative det har jo i sit, det handler jo om at bringe processer videre, og ikke så meget om, at kunne sætte to streger under et facit eller lave nogle på den måde konklusioner. Så helt klart jeg tænker jamen, som input i et sparringsforløb, der er det nogle andre. Det er de samme mekanismer, der er på spil i forhold til at observere, det er de samme begrænsninger, der ligger i det, men der kan man sige, vigtigheden af at have set alle facetter er ikke nødvendigvis den samme, fordi man kan godt med baggrund i en observation, hvor man nu ser det man ser, have et godt udgangspunkt for at være i dialog.

Interviewer: Hvis jeg lige må gå lidt tilbage til det med forarbejdet... grunden til at jeg spørger er, at i min praktik snakkede jeg med en del PPR-psykologer. En del af det, der kom op handlede

om forventningsafstemninger. Hvis man ikke får lavet dem, så kan man komme lidt i klemme i forhold til hvad læreren regner med, at man skal komme og sige. Mit indtryk er ikke, at der altid bliver sat tid til at man altid laver det der forarbejde... Kan noget af det der positioneringsarbejde også foregå bagefter, eller hvad tænker du...?

Øhhhh, jeg lavede selv en pædagogisk psykologisk vurdering på en pige, der sådan var beskrevet som meget kravafvisende, udadreagerende adfærd. Og der var også en familiehistorik, som fint ligesom kunne dokumentere eller hvad skal man sige, forklare, at der var nogle vanskeligheder inden for det sociale og emotionelle områder, og der lå også nogle beskrivelser af især en klasselærer, som værende rigtig rigtig dygtig til den her pige, og som havende en god relation til hende. Men samtidig en beskrivelse af, at pigen var totalt uforudsigelig og man kunne aldrig vide, hvornår hun ville vende på en tallerken. Og det jeg så de gange jeg var ude og observere, var helt klart, og det var også den tilbagemelding, jeg fik, en pige, der i forhold til sådan at holde sig inden for rammerne og deltage konstruktivt i undervisningen, præsterede bedre end hun normalt gør. Det jeg også så var, at den her pige, var så dårligt hjulpet. Altså der var ingen af de voksne, heller ikke dem, der havde en god relation til hende, og det tror jeg på, at de havde, der var ingen af de voksne, der havde noget som helst begreb om, hvordan man skaber ro og trygge rammer for børn med sådan en omsorgssvigtshistorik i bagagen.

(45.54). Det gik jeg selvfølgelig ikke ind og sagde, og det kom faktisk bag på mig, hvor lidt rammerne hjalp hende. Altså det kom bag på mig, hvor dårlige rammer hun var i. Jeg var chokkeret. Og man kan sige, forventningsafstemningen efterfølgende den gik jo så på for mig det der med at få formidlet noget af det, jeg havde set, men samtidig med et blik for, hvordan kan jeg få formidlet det på en måde, så de her lærere kan arbejde videre med den også meget meget store undervisningsopgave de havde i forhold til den her pige. Og der kan man sige, så er vi lidt tilbage til det der med, hvad skal den gode PPR psykolog kunne? Den gode PPR psykolog skal jo kunne koble sig på alle planer, de organisationer, hvor man kommer ud og når det man kommer ud til er et lærerteam i afmagt, som har en selvforståelse af, at vi gør alt hvad vi kan, så skal man ikke komme og sige jeg kan godt forstå at hun skaber sig, fordi hold da op, I hjælper hende heller ikke ret meget. Så det jeg gjorde i den situation, det var jo egentlig at starte med at give sådan lidt psykoedukativ introduktion til, hvad er det børn med social og følelsesmæssige vanskeligheder bøvler med. Hvad er det, de ikke har fået lært? Hvad er det de har brug for, for at kunne fungere nogenlunde? Og så faktisk også at fremhæve, det jeg så var faktisk en pige, der gjorde sig rigtig meget umage. Men også en pige, som tydeligvis efterspurgte det, jeg også kunne se, der manglede. Nemlig noget mere tydelighed og strukturering og rammesætning. Og så hvad skal man sige, hele tiden at understrege, at (48.06) det vi jo i det her tilfælde og også tit eller er

ude i, det er jo, jamen det er den struktur, som de fleste børn kan nøjes med, men det her det er jo langt ud over det sædvanlige, og hvordan ville det så se ud i praksis.

Interviewer spørger ind til, når psykolog og lærer har forskellige perspektiver. Er der forskel på at komme ud med psykologlederens position og som helt nyuddannet psykolog? Når man møder en masse garvede lærere, der har arbejdet længe inden for det felt. Hvordan håndterer man det arbejde med, når man synes, man ser noget helt andet, end de gør?

Jamen, jeg tror i virkeligheden, og jeg er jo med på, at selvfølgelig betyder erfaring noget. Jeg tror, den erfaring jeg trækker på, det er min erfaring med at lave terapi. Så det er i virkeligheden min erfaring med sådan når jeg skal møde folk, der er magtesløse og godt hvad skal man sige, jeg forstå godt de var magtesløse, fordi de havde ikke et 'clue' om hvad de skulle gøre, så et eller andet sted så når man står der, hvad er det så man har brug for at blive mødt af? Og så lige som egentlig hele tiden (49.26) hvad skal man sige, afvente at de så efterspørger, og så egentlig ikke tænke, at jeg skal fortælle dem, hver i sær hvordan de skal forvalte mere tydelighed og struktur, som det var i det her tilfælde, men give dem noget generel information om, hvor tydeligt tydelighed skal være for at det virker på en bestemt målgruppe. Mmmm men også tror jeg også det handler om at når man ikke selv har så meget erfaring, så det jeg i hvert fald altid anbefaler mine nye medarbejdere, det er at trække på den autoritet der ligger i organisationen. Så det kan godt være, man ikke kan sige, jamen jeg har erfaring for...i mit samarbejde med jer på den her skole, men så at henvise til jamen erfaringen i PPL er, at... eller at. Så man lige som sikrer sig at man hvad skal man sige har noget autoritet i ryggen i kraft af sin organisation, der hvor man måske mangler lidt selv på grund af manglende erfaring. ...Og så huske at vi bliver aldrig, lige meget hvor erfarne psykologer vi er, bliver dem, der ved mest om lærernes praksis, for det ved lærerne selv.

Interviewer spørger ind til, om der er noget, interviewer ikke har haft blik for, som er vigtigt inden for det her felt?

Jeg tror, hvis jeg skal sige noget, og som sådan ramler lidt ind i det sidste her vi snakkede om, så er det jo det her med, at hvis vi bliver kaldt på for sent. Hvis magtesløsheden allerede har taget helt over, når vi kommer ind i billedet, så er mulighederne for at have frugtbare dialoger om det vi har set, de er begrænsede.

Interviewer: Der må ikke være for stor afmagt?

Nej, der skal ikke være for stor afmagt, fordi så kan vi slet ikke, altså, sige, så bliver det vanskeligt at komme nogle vegne, og så derfor så tænker jeg også, at man med sine brug af observationer, ikke så meget hvis det er i forbindelse med at lave pædagogiske psykologiske vurderinger, men hvis man tænker det sådan mere ind i den konsultative praksis, så tror jeg

sådan lidt kort sagt at man kan sige at for at observationen giver mening i den konsultative praksis, så skal lærerne være et sted, hvor de har lyst til refleksion over egen praksis. Der hvor lærerne er et sted, hvor lærerne mest har lyst til hvad skal man sige, at lave problembeskrivelser af børn det er ikke der vi skal bruge observationer, fordi når voksne har brug for at producere problembeskrivelser af børn, så er de så meget i afmagt, at det hjælper ikke noget, at jeg kommer og fortæller dem, at jeg har set noget andet. Vi kan også beskrive barnet sådan og sådan og sådan. Så jeg tænker, at der hvor observationer giver mening i det konsultative arbejde, det er der hvor der allerede er sådan et vi kunne godt tænke os at blive klogere på, hvordan griber vi det her med drengegruppen i 5b an?

Interviewer: Som forebyggende indsats?

Altså, så igen så kan man sige tilbage til hvad kan observationer ja eller ikke nødvendigvis som forebyggende indsats fordi det kan også være at man er helt i afmagt og så får man arbejdet med det i et supervisorsforløb måske, og så kan man blive klar. Så det er lidt det der med timingen i, hvornår er det, vi bringer observationer i spil. Og vi skal aldrig bringe observationer i spil for at overbevise nogen om, at de tager fejl. Nu har jeg set den ægte sandhed. Så jeg tænker, at vi skal bruge observationer til når det er i det konsultative arbejde, så skal vi bruge dem til at skabe refleksive rum over praksis. I virkeligheden mere end til at fortælle sandheden om, hvad børn kan og ikke kan.

Interviewer: At have den overvejelse med om, hvor er læreren lige nu...?

Og også igen, hvor er jeg lige selv som psykolog? For det kan også være, at hvis jeg i kraft af den dialog, der allerede har været, er meget farvet i min forestilling om, hvad lærerne kan og ikke kan, så er det heller ikke sikkert, det er der, jeg skal ud at lave observationer. For de har det bare med at bekræfte os i det, vi allerede ved, så det er også det, vi går ud og kigger efter (54.39).

(Interviewet rundes af).

Appendix 2: Transskription af sparringsmøde om Mads

D. 2. November 2017 (Skole c, Kommune B).

Tilstedeværende: Viceinspektør (vice), Lis (L), matematiklærer (mat - S), dansklærer (dansk - A), Støttepædagog (støtte), idrætslærer (idræt - B), en socialrådgiver (soc), og jeg selv (Helene). 'X' anføres, når personens stemme ikke kan identificeres.

(Bemærkninger: Tekst anført med kursiv angiver de steder, hvor mødet gengives i stikord- eller referatform.)

Vice: Ja Lis, du har været ude at kigge?

L: Ja, sammen med Helene. Og det var matematik og dansk. Og der var intet at se. Intet. Fantastisk dreng. Gør alt det, der bliver sagt. Har arbejdet med matematik og test, som det startede med. S. startede med at forklare, hvad der skal ske. Han kigger på tavlen, lytter. Han starter med det samme. Lytter. S. sagde, nu skal I starte.

(Beskriver hvilke instrukser, der blev givet, og hvordan Mads arbejdede herefter).

Arbejder rigtig opmærksomt og koncentreret.

Kommer med eksempel på pigen ved siden af, der tager noget op af sin taske, der larmer – men Mads fortsætter med sit eget. Det eneste der er, at da de er færdige han bliver træt, men de har jo arbejdet i 40 minutter i træk, uden at der var noget. Og så sagde han til S på et tidspunkt ”jeg er træt” ...

... begyndte at arbejde. Uden problemer. Det eneste jeg har set er, at når han beder om hjælp, og når han ikke kan forstå, så går han ikke bare i stå, han beder om hjælp med det samme. Der var kun to gange, han rakte hånden op, eller siger han bare... Men stille og roligt uden at forstyrre de andre.

I forhold til dansktimen: Også en dreng, der lytter. Vi kom en smule forsinket. Det startede med en eller anden konflikt i starten (legegrupper). Lytter og kigger og rækker hånden op. Så begyndte A. at forklare hvad de skal, så kigger han igen og lytter. Når de andre fortæller noget, der har skrevet i deres historier, der lytter han også. Intet at se. Det eneste er det der med at række hånden op. Han kunne godt... Men han har i hvert fald spurgt os til råd.

Lis spørger, om Helene har noget at supplere med...

Helene lægger vægt på sin nysgerrighed i forhold til, hvad lærerne formår at gøre i de timer, siden der er så meget ro.

L: Det vil jeg også sige, det var helt fantastisk roligt.

Mat: I mine timer er der sjældent noget. Der er en fantastisk dejligt ro.

Dansk: Jeg forsøgte jo faktisk at lave om på mit program. Det jeg skulle have lavet var meget mere det samme vi kørte i noget tid, hvor jeg tænker, at det var vigtigt, at du så nogle forskellige skift også. Hvor vi havde nogle forskellige aktiviteter, så du kunne se, hvordan navigerede han i det. Og det klarede han jo enormt flot i dag. Og det gør han som regel også i mine timer. Lige som S. har jeg ikke de store problemer. Og når jeg har problemer, plejer jeg godt at kunne komme ind til ham og snakke med ham.

L: Og når du sagde, jeg har faktisk også lagt mærke til – *noget med en drikkedunk*. Men du sagde altså, du skal lægge den væk... intet.

Dansk: Selvom vi laver noget andet i dansk, så er det jo ofte ret struktureret undervisning. *kristendom i går: Skabelsesberetninger i ler*. Der kan man godt mærke, at der bliver noget mere fjollet, læggen op til de andre. Men hvis man hele tiden er omkring ham kan jeg godt holde det nede til, at han er i gang, og at han også får gjort det, han skal. Men lige så snart han er færdig med noget er det også vigtigt, at man har en plan B. For hvis man kan få gelejdet han videre. ... *Noget med, at man skal følge ham helt til dørs*.

L: Det var faktisk ikke noget problem i dag det med at gå i gang. Der var intet med det der med at gå i gang. Jo han skulle jo begynde at skrive de der ord...

Og han skifter fra hæftet, så tager han sin computer. Så tager han sit hæfte. Og han er faktisk også kreativt, han skriver i forskellige farver.

Snakker om hvordan han hjælper pigen ved siden af med computeren.

Jamen, det er da helt fantastisk. Det er der ikke særligt mange børn, der kan, det jeg har set i dag.

Dansk eller støtte: Efter I er gået i dag, beder jeg han om at finde sin læs og forstå frem. Cirkler rundt i klassen i stedet for at gå i gang.

Det er ikke noget problem generelt. Det er alle de fag, der ikke....

Beder Idræt om at byde ind – for du har jo også fornemmet ham lidt i uro.

Idræt: Han er blevet en lille smule bedre, men da jeg startede med ham. Han havde ikke den der grundlæggende respekt for en voksen. Det havde han ikke. Normalt vil et barn, hvis der kommer en voksen de ikke kender – så kan det godt være...

Han startede egentlig modsat. Startede med ikke nødvendigvis at ville høre efter hvad den nye voksne sagde. Det er så lige så stille blevet lidt bedre. Men jeg kan godt mærke, at jeg ikke kan give ham særligt frie rammer. Man kan ikke give ham en åben opgave – evt. nu skal du ud fra det her vælge. Det skal være meget...

Nu har jeg som sagt historie og totologi i klassen. Historie synes han er spændende, så der kan han være med i længere tid. Men totologi synes han ikke er ret spændende, så der er han mere involverende med de andre. Vil interagere og prøve at skabe et eller andet show så at sige. Og der kan jeg også godt mærke, at der er kommet en lille ændring. Men det tror jeg er meget fordi de andre i klassen de egentlig lige så stille er blevet mere trætte af ham i løbet af de sidste par måneder. Fordi i starten der kunne han godt sidde i sådan en totologi-time og så tage blyanterne op i ørene eller op i næseboret og altså lave sådan et fjolleansigt i stedet for at lave sin opgave. Og så er der nogle af drengene der er sådan ”ha ha, prøv at se Mads”, det er sådan lidt sjovt, hvor i mod nu er min opfattelse, der er det mere ”Mads, du forstyrrer os andre, vi gider ikke. Og han har faktisk ikke lavet det der show den sidste måned. Men han kan stadigvæk godt det der vimse rundt og lige vil ned og snakke. Og der oplever jeg i stigende grad, som jeg sagde, at de andre synes, at det er træls, at han forstyrrer dem. Og det gør egentlig at han ikke så meget i mine timer, men mere er begyndt at gøre det, han går mere ind ved siden af bag skydedøren. Så kan han godt finde på at gå derind hvis han synes, der er noget, der er kedeligt. Nogle gange har jeg givet ham lov til at få en pause derinde og andre gange har jeg ignoreret det fordi, hvis jeg er ved at lave noget. Så det ikke skulle gå ud over de andre. Så har jeg sat dem i gang først og så gået ind til ham.

Og noget andet jeg synes er meget interessant det er, at vi havde sådan noget, der hedder trivselsuge, hvor vi havde en hel eller i hvert fald nogle dage hvor vi havde samtaler med alle elever. Og det bekræfter egentlig lidt den mistanke jeg har om, at de andre er ved at blive trætte af ham. Fordi de er jo, hvad er de, 15 derinde udover...? (14.09), og der var ni-ti stykker af dem, hvor jeg sådan spurgte, hvordan er det at gå i klassen, hvordan er det i timerne, der faktisk, uden at jeg selv siger hans navn, selv siger ”jeg synes Mads forstyrrer meget, altså jeg synes der er larm, og jeg synes især Mads forstyrrer meget”. Så jeg tror egentlig at det er selvfølgelig en kort periode, men i løbet af de måneder jeg har været her. Det er som om at i løbet af 3. Klasse at de begynder at... At han egentlig bliver mere og mere upopulær på at være træls, og det er som om de andre bliver mere og mere opmærksomme på, det er egentlig ikke altid sjovt, når han ..., men det er mere en irritation for dem. Vi havde sidste gang vi havde natur og teknik, der skulle vi ud af gå en tur i skoven, fordi vi skulle undersøge nogle ting. Og der kom han faktisk hen til mig og bliver meget sådan berørt og lidt ked af det sådan: Der er ikke nogen af de andre drenge der gider at gå med mig. De siger, at jeg er træls og jeg går for mig selv. Nå, siger, og så snakker vi lidt om det, så siger han jeg tror faktisk heller ikke, at de kan lide mig, og de synes jeg er dum og træls. De siger hele tiden ”du larmer”. Altså det var som om der kom en eller anden indgangsvinkel til at han kom ud med, at han egentlig følte, at de andre ikke kan lide ham. Og

det er så det, der undrer mig lidt, fordi hvis han er opmærksom på at de andre synes, at han er træls, når han nogle gange laver de her ballade eller i hvert fald forstyrrer. Det er han bevidst om at de synes, er træls, men alligevel så gør ham det. Og det kan undre mig lidt. Fordi det virker ikke som om han ikke forstår, at de synes, det er træls. Altså det virker egentlig til at han ved godt, at de andre egentlig synes, det kan være lidt irriterende, men det er som om at han hvis han lige har et eller andet 'mode' så gør han det alligevel. Det er blevet lidt mindre, men det er stadigvæk svært for ham ikke at gøre det.

L: Jamen prøv at høre her, han har fået positiv opmærksomhed fra dem i 2,5 år eller 3 år, da han fjollede. Og nu kan han jo ikke stoppe det lige med det samme. Så det skal jo trænes og læres, for at han bryder ud af den vane (15.59). Han fik jo positiv opmærksomhed før, da han fjollede. Der grinede de..... Så ja, han ved det nu, men det er jo svært for ham at stoppe. Det er også svært for voksne, hvis vi har fået en eller anden vane.

Dansk: Han siger selv, at de andre de brokker sig over ham. Altså at de brokker sig til ham over sin opførsel: De synes han er træls. Han tror ikke, de andre kan lide mig. Det har han også sagt. Vi har haft den der trivselsundersøgelse, den der fra klasse.dk, der har vi lavet en af de der trivselsdage. Der har man skullet svare på, om man tror, at ens klassekammerater kan lide en. Der har han sagt nej.

Forklarer hvordan hun har snakket med drengegruppen, fordi de stort set alle sammen har sagt ved ikke. De vidste ikke, om de kunne lide dem, men de troede da heller ikke, at de ikke kunne lide dem.

Så der lå ikke noget dybere i det, men det gjorde der altså ved Mads. Han var helt sikker på, at de andre de kunne ikke lide ham og så snakkede vi lidt om, hvorfor han troede det. Jamen de brokker sig hele tiden over mig. De brokker sig til mig og over mig, så de kan ikke lide mig. Og så siger jeg jamen er det rigtigt, kan I ikke lide Mads? Jo, siger de så alle sammen. Så tænker jeg men hvad er forskellen? Det du tror er at de kan ikke lide dig, fordi de brokker sig over, at du larmer. Så det er jo det, du gør, når du sidder og forstyrrer undervisningen. Det er det, de ikke kan lide. De kan godt lide dig som person. Og det har han rigtig svært ved at tage til sig og bruge, og det har han jo altid haft det der selvværd, det har han jo altid manglet (der bliver nikked). Så han tog det ikke lige som for gode vare det vi sagde vel. Så han skal jo selvfølgelig have det at vide mange gange. Men det er meget det der med at hvad han gør er irriterende for de andre, og så tror han ikke, at de kan lide ham. Men det er jo også altså det er jo ikke kun i timerne at han har problemer med, det er jo også det sociale når de skal gå en tur, eller hvis han skal ud på legepladsen. Fordi han gider jo ikke rigtig at lege og det har han egentlig aldrig rigtig gjort. Så han og Victor har lidt gået rundt og lavet ballade, generet de andre. Og det er som om at

det gider v godt nogle dage, men heller ikke alle dage. Så han er jo aldrig rigtig sådan med i. Der er jo ikke nogen, der sådan rigtig inviterer ham. Jeg tror mere, at han hægter sig på. 18.34.

Med armen virkelig vredet om, han har leget i legegrupperne, hvis ellers de kører som de skal.

Men det er rigtig svært for ham, og han zapper ud og ind.

Idræt: I Idræt hvor vi også tit har nogle bevægelseslege der føler jeg egentlig godt , at han gerne vil være med, men det er meget hurtigt at der kommer konflikter. *Beskriver hvordan han har svært ved at overholde reglerne og "snyder". Idræt beskriver, hvordan Mads ikke respekterer reglerne, hvis det er ham, det går ud over.* Det er måske også svært at lege med Mads, hvis han så tit bryder reglerne. Altså, reglerne er jo ens for alle, men det er de måske ikke altid i Mads hoved for ham, oplever jeg i hvert fald nogle gange. *Beskriver konflikter, når de andre kommer til læreren pga. Mads.*

Dansk: Han kan finde ud af at lege, hvis han sidder ved en computer, og jeg tror, at det er det, der er det største problem: Han sidder simpelthen ved den computer alt, alt for meget. Alene der hjemme på værelset, Og han giver selv udtryk for, da han sidder ved skolehjem-samtale, sammen med..., at han kommer typisk i seng omkring midnat... *Fortæller om problemet med, at han kommer for sent i seng, og at han spiller for meget computer. Det med at drengene aldrig sidder sammen og spiller computer.*

Mads er rigtig meget alene i sin fritid.

L: Og så, hvor skal han lære alt det der med sociale kompetencer?

Dansk: Ja, det får han ikke.

L: Du har fuld...

Dansk: *Fortæller at hun ikke tror på moderen. Hun er ikke ærlig, for så er Mads i hvert fald helt virkelighedsfjern fra hvad han gør...*

Vice: Jeg skyder lige ind kort, at om en halv time der, så starter selve netværksmødet, Og jeg tillader mig lige at sige aftalerne for sidste gang det var samtaler når der er to voksne i klassen. Så kunne det være en samtale af ti minutters varighed ca. at vi kunne komme omkring ham. Og inden UV noget forberedelse inden. Belønning, smileybog derhjemme, sådan at de gode ting, der sker i skolen belønnes derhjemme. Og hvis du kunne nå det, så ville Karin skrive til hjemmet også. Det var meget det, det gik på og så det med... Og at vi her på skolen i teamet kunne kontakte Lis for yderligere sparring. Altså lige som vi sidder her i dag. Og nå omkring tingene. Og det er jo netop også fordi, Bjarke, at hvis vi har et netværksmøde, så er forældrene der. Og som pædagog eller som lærer kan man godt savne, at der er et forum uden at forældrene også er med. Så det er også sådan lige som at vi også kan nå omkring den ting.

L: Hvad har I så prøvet?

Støtte: Mht. de aftaler vi lavede, at Mads i UUV nok blev mere stille og ville høre efter og deltage i undervisningen hvis han på forhånd vidste, hvad det var, timerne skulle handle om. Jeg har skrevet, at jeg gjorde det mange gange, ind i min bog. Tirsdag gør vi det, onsdag... .. så skrev jeg til moderen, og aftalen var så at hun skulle sige det til ham...

Min fornemmelse var, at halvdelen af gangene så havde han glemt det, eller også så hjalp det ikke noget. Jeg fik intet ekstra ud af de timer ved at jeg skulle skrive hjem om hvad jeg havde planlagt. Bare ekstra arbejde med ikke noget ud af det.

L: Men aftalen var jo også, at du sådan gennemtærskede det, før timen startede, hvad der skal foregå.

Støtte: Jamen det gjorde jeg. Han var så bare forberedt på, at i dag skal vi lave det her og det her. Det vidste han jo. Og så får de andre jo også at vide, hvad de skulle lave. Han skulle så have haft den før, så han havde en chance for den en gang til, så han vidste hvad det var.

Dansk eller støtte: Forklarer hvordan støtte har skrevet på tavlen hvad der skulle ske.

Støtte: Flere gange skrevet hjem har du nu husket at fortælle Mads... *Beskriver skole/hjem interaktion.* Så siger han ”det ved jeg da ikke, K... På den der lidt respektløse måde over for en voksen, ikke” (24.53). Nå tænkte jeg så, er det så fordi han ikke kan huske, fordi han ikke har fået det at vide, eller er det en helt tredje. For jeg følte vitterligt ikke, at alt det arbejde, jeg lagde i det, hjalp. Så jeg droppede det. Og jeg har ikke taget det op her efter ferien.

L: Hvor lang tid har du prøvet det?

...

L: Det var fra maj til juni?

To måneder? Det er kun en måned.

Støtte: Jeg gjorde det i hvert fald frem til sommerferien, og jeg kan ikke pille en enestes time ud af min UUV, hvor jeg vitterlig vil sige, at der vidste han hvad han skulle lave, og han var helt med på, at det var det, vi skulle lave altså. Kommentaren var mange gange det ved jeg ikke, min mor siger at... og, jeg gider ikke høre på, hvad du siger, du bestemmer ikke over mig.

L: Det siger han til dig?

X?: Han er måske faldet lidt tilbage med den der ”min mor siger...”, men den kommer nogle gange.

Bliver enige om, at det skal der snakkes om på netværksmødet.

L: *Beskriver notat fra musyklæren.* Og det skal vi simpelthen sige til moren, at det er...

Soc: Men er moderen i opposition til skolen?

Beskrives at det er svært at få kontakt til moren, fordi hun ikke svarer.

L: og det jeg vil sige, det er at sådan set også den gang, da jeg observere ham sidste gang, det var jo det samme: Han fungerer fantastisk i matematik og dansk. Og så er der det med sådan respektløs dreng sådan i nogle andre fag. Jeg ved ikke, om I gør noget anderledes som A. og S., det kan jo også være selvfølgelig, at han ikke har den der grundlæggende sådan ”hvad gør jeg...”

DK: Grundlæggende fornemmelse, situationsfornemmelse. Og så har han altså generelt manglende respekt over for voksne.

L: Og det, nu igen, vil jeg jo sige, det er ikke hans skyld.

Støtte: Ja ja, men det er jo os, der oplever det, at han hele tiden..

L: Men du skal huske, at det er ikke hans skyld. Han er ikke blevet trænet, og han har ikke fået de nødvendige strategier for at fungere godt i skolen i nogle timer. Og vi ved ikke sådan hvorfor og hvordan, men jeg gentager det igen: Børn gør det rigtige, hvis de kan. Og hvis de ikke gør det, så mangler de nogle strategier for at fungere i den her verden, og som vi voksne skal hjælpe ham med at udvikle. Og det er selvfølgelig det, jeg kan høre, sådan noget der er hjemmefra, der kommer, hvad skal man sige, at han ikke er blevet trænet i sociale strategier. Og jeg tror voksne, vi har set det sådan, han er meget alene derhjemme.

Helene: Bemærker, at det lyder til, at Mads har nogle vanskeligheder i fællesskabet. Spørger ind til, om der er noget med fællesskabet, der bliver sværere i de timer, hvor der er knap så meget struktur.

L: Ja, selvfølgelig. Den samme struktur.

DK: Jeg tænker umiddelbart, der er jo mega forskel på, hvordan vi gør tingene, og selvfølgelig er der det. Men det der helt grundlæggende er vigtigt for os, og som også var den grund til, at vi ønskede sparring, det var fordi men hvad gør vi i de der situationer, hvor han siger til os du bestemmer ikke over mig, det gør mig mor.

Jeg vil gerne have at du går derhen og sætter dig. Nej, siger han, det vil jeg ikke. Den dag han skulle feje op oppe i klassen, hvor du sagde til ham, at han skulle gå hen og feje noget op. Det ville han ikke. Det vil jeg ikke siger hans så bare til ’idræt’. ’Idræt’ forsøger med bedste overbevisning.....det ville han bare ikke. Så går han bare væk fra ham. Så går jeg hen og tager fat i ham (29.22). *Beskriver situationen, hvor de ikke kan få ham til at feje.*

Dansk: Så siger jeg: Mads, det er simpelthen ikke i orden, det vil jeg simpelthen ikke finde mig i. Men hvorfor? Nu ender han så med at gøre det, men det kunne lige så godt være, at han ikke ville, Hvad gør vi så i de situationer? *Beskriver videre situation med musiklokalet.* Han nægter at gå med. Hvad gør vi så?

Støtte: Vi har endda præsteret i en musiktime at lade ham blive i lokalet og så lade resten af klassen gå. Fordi han har simpelthen ødelagt det, han har simpelthen spoleret det.

L: Vi har jo snakket om målskemaer og belønningsskemaer. Har I prøvet det?

Dansk: Vi kørte det, og vi kørte det i mega lang tid, og det blev ikke taget alvorligt derhjemme. For når jeg spurgte: ”har du fået ros”, prøv lige at se hvor god en dag det var i går. Fik du ros, da du kom hjem? (30.18) ”næhh det har vi ikke snakket om”.

L: Og det er så vigtigt, at det er sådan et samarbejde med forældrene.

Dansk: Så vi har ikke gjort det i 3. Klasse.

L: Det vil jeg jo sige sådan at...

Dansk: Hun sagde også selv, at de virkede ikke. Synes ikke, at det var det værd. *Beskriver fejl med at skrive andre kommentarer fra dagen i målskemaet...*

Dansk: Men hun boycottede den til sidst. Der var ikke kontakt.

Vice: Samlet set så tænker jeg også, at det ville være rigtig rart at vide, om vi kan sætte pædagogisk konsekvens på. Fordi hvis man ikke har nogle særlige udfordringer, der skyldes nogle helt andre årsager og man kan honorere nogle ting i nogle sammenhænge men ikke i andre. Så er det jo også en skole, der ikke er bange for at sætte noget konsekvens bag. Og det skal jo ikke belaste den enkelte lærers relation til ham. Det kan vi jo lige så godt være mig.

L: Men problemet er jo, at hvis forældrene ikke samarbejder, så kan vi jo ikke opnå noget som helst her uden forældrenes støtte.

Soc: Jeg synes da, det er et grundlæggende problem, hvis moderen er i opposition til lærerne eller nogle lærere, eller skolens måde at gribe det an på, fordi så står Mads i den klemme, at han får et at vide derhjemme, men skolen praktiserer noget andet, og så går det jo galt. Så jeg tænker, at det vil være godt at sætte fokus på hvordan man kan finde et fælles fodslag til at ville Mads det bedste at han får en god skolegang, men også med den viden omkring at hvis man ikke får en god skolegang så får man altså nogle andre problemer her i livet. Og at det er det, man kan være fælles om at han skal have det godt mens han går i skole og lære spå meget som muligt. At finde en vej ind i det sammen med morens i forhold til M når du er i skole, så skal du høre efter hvad de sigerovre i skolen. Det lyder som om han får det modsatte at vide derhjemme. Det kunne man have en hypotese om. Og det går jo ikke, hvis det er sådan det er. Og det går heller ikke hvis han kommer i seng 11-12 stykker og skal op kl. 7. Man ved jo med børn, masser af undersøgelser, hvis de ikke får deres søvn. *beskriver konsekvenserne af at mangle søvn.*

Vice: Det er rigtig træls, men det er fordi, jeg holder også øje med tiden og sådan noget, men der hvor jeg tænker det er, altså kan vi sætte konsekvenser op? Simplethen hente ham, tage ham ud af det fællesskab.

Dansk: Men hvis han ikke går med dig, hvad gør du så?

Diskuterer hvad de kan gøre, hvis han ikke følger med.

Soc: Men er han slet ikke modtagelig for dialog?

Dansk: Ikke når han kommer derud.

Noget med rationalitet, når han har set sig sur på... 33.35

Dansk: Det man kommer længst med når det er, det er at stille to valgmuligheder for ham, og så skal man virkelig følge dem til dørs. *Beskriver hvordan hun har haft succes med at opstille valgmuligheder for ham, så kan man hive ham ud af det, men det er en lang sej proces. Beskriver at hun blev hentet ind i går til teammøde, fordi Mette ikke kunne få ham til at gøre...*

Soc: Hvad siger I når han siger sådan?

Mat: Jeg er blevet stjernetosset på ham.

Diskuterer det med saftevandet. Og igen hvem der bestemmer om han må drikke saftevand.

Soc: Det lyder som om at han responderer positivt på meget tydeligt og struktur. Når han ved hvad han skal så kan han bedre navigere i det, end når der er fag, der er sådan mere...

Idræt beskriver at han er blevet mere hård over en længere periode.

Soc er uenig vil hellere have, at der snakkes om 'tydelighed'.

Idræt: Det lyder jo bedre at sige, men det er jo også en måde at være meget hård.

Firkantet tænker jeg.

Flere byder ind.

Soc: Man kunne også have en hypotese om, hvordan tonen er derhjemme? Gad vide hvordan...

L: og så har han fået respekt sådan når man har været måske hårdere ved ham, jeg ved det ikke, og så fungerer han. Fordi han har jo respekt for jer.

Mat: Ja, altså, det er ikke meget slinger i valsen når jeg har ham. Og det kan også være, at han nogle gange går rundt, og det reagerer jeg måske heller ikke altid på, hvis ikke at han forstyrrer nogen, så går han rundt og så siger jeg at nu skal du lige tilbage. Jeg gør det ikke til et problem, hvis det ikke er et problem.

Soc: Kan han godt lide det?

X?: At gå rundt?

Soc: Nej, den der tilgang?

Altså jeg har sjældent problemer med ham. Så kommer han og spørger lige så stille. Så siger jeg det må du gerne, men du skal lave noget. Så siger ok, og så sætter han sig og arbejder. Jeg har sjældent de der konflikter med ham. Der har været noget med det der saftevand.

Støtte: Sådan noget med faglig fordybelse. Jeg skal da love for, at jeg har kæmpet med ham, for de har en matematiklektiemappe, og det faglig fordybelse det er også lektiecafé i den her forstand. Så der skal de lave deres matematiklektiemappe, og jeg har hver gang får at vide, jeg skal ikke lave i den for mor siger, jeg skal lave den derhjemme. *Beskriver deres dialog, og*

hvordan de er uenige. Han er sådan nu, nu har vi heldigvis fået en computer i 3. Klasse. Så nu har han to muligheder.

...

X?: Jeg må indrømme at jeg har opgivet at tage den diskussion.

Støtte: Jeg har jo så opdaget, at når han går ind for at lave Emat, så er han jo knaldhurtig på de taster. *Beskriver hvordan han "snyder" udenom, så Støtte ikke opdager, at han...*

Han laver ikke det han skal i E-mat. Du synes det var kreativt at han skrev de der ord i forskellige farver, jeg synes faktisk ikke det var i orden. Når vi laver sådan en opgave skal den skrives kun med sort.

L: han har ikke fået den opgave. Han har ikke fået det sagt, at der kun skal stå i det sorte felt.

Støtte: Det blev ikke sagt i dag, vel.

L: Det var der ikke, og så gjorde han det og han har lavet opgaven, og han var en af de første der blev færdig. Og der er ikke blevet sagt, at han ikke må gøre det med farvene, og han har gjort det stille og roligt.

Støtte: Jeg har også oplevet ham en anden gang hvor de skulle lave noget, hvor han spurgte om han måtte lave det med sort eller rød. Der blev der sagt nej, så gjorde han det alligevel.

L: Ja, så er det en anden situation. Men i dag blev det ikke sagt. Jeg vil lige sige til jer, vi snakker om at jeg skulle observere blandt andet også for at jeg skulle undersøge ham. Drengen fejler ikke noget i hans hoved, jeg mener det der opmærksomheds-dysfunktion eller et eller andet andet.

Støtte: Nej det er vi jo så også blevet klar over.

L: Ellers kunne han ikke...

Det er adfærd han har. Og det er sådan problemet, som vi skal løse i fællesskab med familien og skolen, hvad vi gør. Vi skal "bare" lære ham at have respekt over for de voksne som er her på skolen, og ja, vi skal hjælpe ham, han har jo også sådan sagt det med venner. Det er også hårdt arbejde for ham. Stakkels Mads han har det ikke ret godt, han gør det jo ikke med vilje, han gør det, fordi han ikke kan gøre det anderledes indtil videre. Og vi skal selvfølgelig arbejder i de fag hvor han har det svært, og så generelt det med, at når han går i skole, så er det voksne der bestemmer. Og det er ikke Mads, der bestemmer. Og det bliver også nemmere for ham, når han lærer det. Så det vil jeg jo sige, og jeg skal nok hjælpe. Vi skal nok lave... Og det jeg så sådan mere kan høre er at det går en lille smule bedre siger du?

Idræt: Ja, jeg føler, at det er sådan, at man som voksen... *det med at have respekt for en voksen. Man skal virkelig være hård eller hvad I kalder det.*

X?: "Tydelig".

Idræt: Potentielt kan der være en time, hvor han går amok, men han har ikke haft det så meget på det seneste.

Snakker om en pausekasse. Passer i nogle fag. Andre vil han ikke vide af den. Ingen effekt. Herefter et stykke, jeg ikke har transkriberet.

Vice: Og når nu der ikke er, hvad skal man sige, samklang om målskemaer eller hvordan man kan forklare det. Hvad kan vi så sætte ind med? Hvad kan vi så egentlig samarbejde ved fælles som...?

L: Nu kigger I på mig? Jeg tror jeg vil faktisk starte med at snakke med Mads. Stille. For sådan lige at få en fornemmelse af ham og hvordan... Men jeg synes, det er det vigtigste (45.24) at vi på en eller anden måde får mor til at samarbejde.

X: Jeg tror den hænger meget i, at hun ikke kan lide, at han bliver ekskluderet.

L: Men han fungerer jo helt fantastisk i de timer, hvor det ikke virker for ham at sige ”det er kun mor, der kan bestemme”. Så virker han jo helt fantastisk. Og jeg tror at måske har han de der overbliksvanskeligheder, hvor han har sådan det der struktur og forudsigelighed. Men han kan jo lære, men vi skal jo sådan træne ham i hver eneste situation i hver eneste fag. Men igen, uden mor kan vi jo ikke gøre noget.

Mat: *Diskuterer en sekvens, hvor samarbejdet er lykkedes med moren.* Men jeg ved ikke sådan hvordan man breder den vidt ud, for det her var jo sådan meget konkret. For jeg tænker, man kan godt lave nogle aftaler med hende.

Vice: *Noget med trinvist at gå op, når noget er lært ind.* Men hvordan kan vi træne det hvis ikke de følger op på målskemaerne?

L: Så kan vi jo ikke...

Soc: *Hvordan ser deres familie ud derhjemme? Spørger ind til faren.*

V: Vi skal til at runde af...

L: *Snakker om den søvn, som det er så vigtigt.*

Støtte: *Han spiser også kun hvidt brød.*

L: *K, har du prøvet sådan et eller andet belønningssystem i dine timer? For sådan virkelig noget hvor han ved, at han får det, hvis han gør det.*

Støtte: *Ikke decideret prøvet det... forklarer hvordan hendes UUV-timer foregår.*

Beskriver gange hvor det fungerer nogle gange, mens hans andre gange åbner munden, så snart Støtte også åbner munden.

L. Og det har jeg jo set ja, at han snakker, også i de her timer. Så måske først og fremmest. Jeg tror vi starter fra jeres timer faktisk – det er lettest...

Svar aldrig til ham hvis han spørger om noget uden at række hånden op.

X?: Det gør vi heller ikke.

Appendix 3: Eksempel på observationsprotokol

Observation af Mikael, 1. Klasse, d. 06.12.2017. (Skole d, kommune B).

Protokollen er inspireret af Hedegaard *interaktionsbaserede beskrivelse* (Hedegaard, 2012; Hedegaard, 2013).

Beskrivelse	Common-sense tolkning
<p>Mikael er placeret ved sit eget bord isoleret bagest i klassen med ansigtet skråt ind mod væggen. De andre elever i klasse sidder i bordklynger med tre-fire elever per stk.</p> <p>Sille (dansklærer) siger til alle eleverne: "Kom herop".</p> <p>Mikael er langsom. Kommer til sidst og sætter sig, men på en stol uden for kredsen af elever på gulvet.</p>	
<p>Sille fortæller om en udflugt, de skal på til Gl. Estrup i morgen.</p> <p>Mikael laver små nynne-lyde, mens han ligger henslængt med kroppen ind over bordet.</p> <p>Mikael laver nogle svage lyder, og pruster lidt.</p> <p>Nogle af de andre børn er også lidt urolige.</p>	
<p>Sille beder Mikael komme og sætte sig ved hende. Mikael sætter sig ved siden af Silles</p>	<p>Mikael er motiveret mod interaktionen med Chris.</p>

stol, men kommunikerer og prøver at få kontakt til Chris (lyst halvlangt hår) på den anden side af Silles stol.	
Sille siger: ”Mikael du skal stoppe. Også selvom du synes, at Chris er sød”. Mikael ligger med hovedet på gulvet. Piller ved Silles stol. Kommer med små lyde i baggrunden.	Sille vil gerne have ro i klassen.
De andre finder ord med ’G’, men Sille siger, at Mikael skal sætte sig på sin plads. Mikael kravler langsomt hen mod sit bord og piller ved nogle tasker på vejen.	Formålet med Silles instruktion forekommer utydelig. Ved Mikael hvorfor han skal sætte sig tilbage på sin plads?
Mikael finder en fidget spinner i sin taske og leger med den ved sit bord.	Mikael keder sig?
Sille beder en anden dreng, Morten, om at sætte sig bag skærmen. Han tager høreværn på og arbejder ind mod væggen.	
Der er generelt noget uro i klassen. Sille beder flere gange eleverne om at stoppe med uroen.	
Eleverne laver opgaver. De skal sætte ord ind i en slags kryds og tværs.	
Jeg går ned og spørger, om Mikael skal have hjælp. Det vil han gerne. Han kan godt udfylde ordene, men det går langsomt, og han skal have en del hjælp.	Mikael vil gerne, men har vanskeligt ved opgaverne uden hjælp.
Efter jeg er gået, henvender Mikael sig til Sille og beder om hjælp til opgaven.	Mikael gør et forsøg på at komme videre.
Mikael hviler hovedet på bordet. Herefter begynder han at lede de rigtige bogstaver på en bogstavs-planche foran sig.	Det ser umiddelbart ud til, at Mikael har vanskeligt ved at løse opgaverne på egen hånd.
Flere af eleverne, herunder Mikael, bruger høreværn.	
Mikael henvender sig igen til Sille og beder om hjælp til opgaven.	

Jeg hjælper Anders med en opgave. Han skal også guides meget for at komme videre.	
Sille giver en fælles besked om, at eleverne skal lægge deres blyanter på plads og hæftet væk. Jeg bemærker, at Mikael ikke er nået længere med sin opgave. Han har nået 3-4 ord i løbet af timen.	
Jeg spørger venligt Mikael, om han har hørt Silles besked. Mikael begynder nu at pakke sine ting sammen.	
Mikael får et brev fra Sille, som hun beder ham give til sin far og mor. Mikael spørger Sille hvad der står i brevet. Sille siger, at det ved hun ikke.	
Mikael reagerer ikke på Silles besked. Han kravler op på stolen, lægger sit hoved. Sidder uroligt, mens der bliver ryddet op og givet fælles beskeder.	
Sille læser fem minutters historie inden matematiktimen. Der bliver ro i klassen. Mikael tager hørevern på, ser ukoncentreret ud.	
Generelt er der mange af børnene, der ligger henslængt over bordene, mens Sille læser op.	
MATEMATIK Tilde kommer ind i klassen.	
Tilde fortæller, at de skal i computerrummet. Eleverne jubler og stiller sig hurtigt i to rækker.	
I computerrummet sidder Mikael mellem Frede og Anders.	

Mikael trykker 'enter' på Anders' computer, inden han har logget ind, hvilket forsinker Andreas.	Drillende, men hyggelig interaktion mellem de to?
Tilde hjælper Mikael med at logge ind.	
Anders henvender sig til Mikael: Se Mikael, jeg har lavet et lyn (på skærmen).	Anders vil gerne have kontakt med Mikael.
Mikael og Anders laver programmet 'find vej' i Matematikfessor.	
Anders henvender sig mange gange til Mikael og vil have ham til at se sin skærm.	
Det virker til, at der er lidt konkurrence mellem Anders og Mikael	
Mikael laver mange opgaver rigtigt i programmet. Han virker til at have styr på det.	Mikael er motiveret for at løse matematikopgaver på computeren.
Frede giver udtryk for, at han ikke kan finde ud af opgaven. Jeg spørger Mikael og Anders, om de ved, hvordan man gør. Mikael kommer over og hjælper Frede med at finde det program, han og Anders arbejder i.	
Frede mister hurtigt tråden igen og kan ikke finde ud af programmet. Han spørger flere gange 'hvordan gør man'? Frede begynder at fjolle rundt: 'jeg danser, jeg danser' siger han og laver noget med musen.	Frede forsøger at få Mikael og Anders' opmærksomhed.
Mikael og Anders ignorerer Frede til at begynde med.	
Anders henvender sig flere gange til Mikael.	
Anders siger 'jeg er nået til den sidste, er du klar?'.	
Mikael er kommet lidt bagud, da han hjalp Frede og må nu skynde sig.	Mikael vil gerne være god til matematik og computer.
Frede fjoller med programmet og forsøger at få Anders' og Mikael opmærksomhed.	

Der er flere gange interaktion i positiv tone med de andre drenge.	
<p>Mikael arbejder koncentreret.</p> <p>Udtrykker begejstring, da han laver en (måske svær) opgave rigtigt. "Det er sjovt det her" siger han.</p> <p>Drengene griner sammen af noget på skærmen.</p> <p>Mikael hjælper Thorbjørn ved Thorbjørnscomputer.</p>	<p>Generelt: Mikael virker meget mere motiveret end i dansktimen.</p> <p>Der er meget mere interaktion med de andre drenge i klassen i denne time. Alle Mikael's 'ticks' og grimasser er forsvundet, og han sidder ikke længere uroligt eller laver lyde.</p> <p>Det virker som om han falder ind i klassen på lige fod med de andre. Han er faktisk lidt i centrum for de andre drenges opmærksomhed, og der er mange, der henvender sig til ham. Dette synes helt anderledes end hans rolle i dansktimen. Mikael virker ovenpå, og meget mere livlig og glad. Er centrum for positiv opmærksomhed.</p>
TILBAGE I KLASSEN	
Nogle af drengene vil gerne se Mikael's madpakke.	Den gode stemning fra computerlokalet fortsætter.
<p>Mikael sidder også alene ved sit bord til spisningen.</p> <p>Kommunikationen med Anders og Chris foregår derfor på tværs af klassen.</p>	Det bliver vanskeligt for Mikael at være med i det hyggelige, når han sidder isoleret i klassen.
Mikael ser ud til at hygge sig med sin madpakke. Der er ingen 'ticks', uroligheder eller grimasser.	
Tilde siger, at nu skal der være 'tyggero'.	
Mikael kommunikerer noget til Chris (jeg tror, det er en instruktion om, at Chris 'bare skal holde musen nede' i relation til en eller anden	Mikael er motiveret mod kontakten til Chris og er stolt af sine computerevner.

opgave i matematik).	
Mikael begynder at blive urolig, da han har spist. Han stiller sig op omkring Tilde, der læser op af en højt-læsningsbog.	Mikael keder sig ved sit bord.
Mikael fjumrer med sin drikkedunk. Spørger Tilde om han ikke må gå ud, fordi han er færdig med at spise. Det må han ikke. Tilde lægger en hånd på Mikael's skulder.	
Mikael's urolige adfærd og grimasserne er tilbage. Synger lige så stille. Drejer på sin drikkedunk rundt.	
Frikvarter.	

Appendix 4: Interviewguide til interview med psykologfaglig PPR-leder

Tilgang:

- Kan du ikke starte med at fortælle mig lidt bredt om, hvordan I arbejder?
- Er I orienteret inden for en særlig metodisk retning, i hvor høj grad er der metodefrihed osv.?
- Hvilken type psykologopgaver fylder mest? (Konsultation, testning, andre former for udredning?).
- I hvor høj grad har den enkelte psykolog frihed til at prioritere sin tid og foretrukne måde at arbejde på?
- Hvor meget fylder den konsultative tilgang i psykologernes praksis i jeres organisation?
- Kan du fortælle lidt om den måde, I arbejder konsultativt på?
- Hvordan ser den idéelle PPR-psykologrolle ud set fra dit perspektiv? Hvilke kompetencer skal psykologen have, og hvordan arbejder vedkommende?

- (Evt. hvad kan stille sig i vejen for, at man som PPR-psykolog kan komme til at arbejde på den måde?).
- Inden for psykolog- og konsulentfaget er der jo lidt en diskussion af, hvor vidt man godt må bringe sin psykologfaglige ”ekspertviden” på banen og komme med gode råd i konsultationen. Hvad tænker du om det?
- Det bliver måske et lidt bredt spørgsmål, men kan du sige lidt om, hvilken udviklingspsykologisk tilgang, du har til PPR-praksis? Er der nogle særlige perspektiver, der optager dig?
- Nu har jeg fået et indtryk af, hvad du synes er vigtigt i PPR-arbejdet. Hvordan kommer du som psykologfaglig leder igennem til medarbejderne med de arbejdsformer, du synes er vigtige?
-
- Ekstra:
- *Det beskrives ofte, at PPR-psykologers arbejde er under forandring? Er det noget, du oplever? I så fald, hvordan spiller denne forandring ind på observationsopgaven?*
- *Det er mit indtryk, at der sommetider opleves et modsætningsforhold mellem at arbejde konsultativt og at teste. Er det noget om den snak? I så fald hvad består dette modsætningsforhold i?*

Hvordan arbejder I med observationer?

- Hvis det er muligt at svare på, vil jeg rigtig gerne høre lidt til i hvor høj grad og i hvor mange sager, psykologerne bruger observationer? Evt. også om der er stor forskel på, hvor meget de forskellige psykologer anvender observation som metode?
- Vil du ikke fortælle lidt om, hvordan I arbejder med observationer?
- Hvornår vælges observation som metode? (Spørg evt. ind til forebyggende indsats, udredning, vurderinger osv.).
- Hvor lang tid observerer psykologen typisk? Muligt at følge barnet i flere sammenhænge?
- Har I nogle retningslinjer for, hvordan psykologerne laver observationer? Er der frihed til, at psykologerne forvalter opgaven i forhold til personlig stil, eller har I nogle pejlemærker eller lignende i forhold til, hvordan psykologen skal gå til opgaven?
- → Er der noget, psykologen kigger særligt efter under observationer?
- (Evt. udviklingspsykologisk orientering i forhold til observationer.).

- Bruges observationer primært i førskoleinstitutionerne eller lige så meget i skolen? Det er mit indtryk, at der kan være forskellige etiske problemstillinger knyttet til at observere større børn, der er mere bevidste om psykologens tilstedeværelse, men jeg ved ikke, hvad du tænker om det?
- Grundige observationer på tværs af børns aktiviteter kan jo godt tage lang tid at lave. Kan det ikke være et problem set fra et ledelsesmæssigt synspunkt, hvor du jo også har et ansvar for, at sager bliver behandlet, og at der ikke opstår for lang ventetid?

Samarbejdet med læreren

- Hvordan hænger observationer sammen med/går i spænd med en konsultativ tilgang?
- Hvordan arbejder I med klienten om observationerne?
- Hvordan ser det idéelle samarbejde ud fra dig synspunkt? Hvad skal psykologen kunne?
- Hvad kan stå i vejen for, at psykologen kan komme til at arbejde på den måde?
- Jeg ved, det er et lidt bredt spørgsmål, men kan du alligevel se nogle tendenser i forhold til, hvordan du oplever, at det ser ud fra lærernes synspunkt? Er der efterspørgsel på, at psykologen kommer ud og observerer, eller er det mere "populært" med tests?
- Jeg er lidt i tvivl om, hvor vidt det her spørgsmål giver mening, for det kan selvfølgelig være individuelt fra lærer til lærer, men er det muligt at sige noget generelt om, hvad lærerne typisk håber på at få ud af, at psykologerne kommer ud og observerer?

Forberedelse

- (Spørge lidt ind til det her med forberedelsen før en observation.) Vi har jo snakket lidt sammen i telefon om det empiriske arbejde, jeg er i gang med, og der kan jeg huske, at du sagde noget med, at i den idéelle verden ville der være et planlægningsmøde eller lignende, men at den her kommunikation i praksis ofte foregår på et netværksmøde, hvor det bliver besluttet, at psykologen skal observere.
- → Kan du fortælle mig lidt om, hvad der foregår på sådan et netværksmøde? Hvad bliver der aftalt i forhold til observationen og psykologens rolle i det?

Efter observationen

- Hvad foregår der typisk efter, at psykologen har været ude at observere? Er der altid et møde med læreren?

- Hvis psykologen har set noget, der er meget anderledes end det, læreren eller pædagogen ser, hvordan håndterer man det så?
- Forskellige dagsordener for barnets udvikling: Læreren: Det didaktiske. Psykologen: Relationer, tryghed i klassen o.l. Den udfordring knytter sig jo ikke kun til observationer, men kan du sige lidt om, hvordan psykologen kan håndtere det?
- Det er mit indtryk, at nogle psykologer synes, observationer kan være brugbare i forbindelse med forebyggende, konsultative indsatser, men at observationerne ikke altid opnår den samme **legitimitet** som for eksempel tests, når der er tale om visitationsmøder og lignende, hvor der skal tages beslutninger om et barn. Er det noget, du kan genkende, og kan du i så fald sige lidt om, hvad det er, der kan være vanskeligt?
- I forlængelse heraf, har du gjort dig nogle tanker om, i hvilke sammenhænge observationer er mere eller mindre brugbare?
- Nu har jeg stillet en masse spørgsmål om jeres konsultations- og observationspraksis. Måske har du blik for noget, der er udfordrende, dilemmafyldt eller interessant i forbindelse med at arbejde med observation i praksis, som vi ikke har været inde på?

Appendix 5: Interviewguide til psykologer, som jeg har fulgt under feltarbejdet.

- Vil du ikke starte med at fortælle mig lidt om den konkrete sag på onsdag, når vi skal ud at observere?
- Hvordan har forløbet været indtil videre?
- Hvad har du fået at vide om problemstillingen?
- Er der blevet foretaget andre interventioner i forhold til barnet eller problematikken?
- Hvordan kan det være, at I har besluttet, at der skal observeres i den pågældende sag?
- Har du nogle tanker om, hvad du kommer til at se?
- Har du tænkt over noget, du vil orientere dig særligt efter, eller lægge særligt mærke til?

- Hvordan gør du, når du observerer? Skriver du noter undervejs? Hvad bliver noterne brugt til? Er der andre, der får dem? Bruger du dem i konsultationen? Har du andre hjælpemidler til rådighed?
- Hvad er din rolle? Kommer du til at sidde tilbagetrukket i lokalet, eller håber du på at kunne blande dig lidt i det, der sker?
- Hvad har du gjort dig af tanker om, hvad der skal ske efter observationen?
- Har du aftalt et møde med læreren og evt. andre?
- Hvad håber du på, I skal arbejde sammen om? (...og sig lidt mere om, hvorfor du tror, det kunne være godt?).
- Har du tænkt på, hvilke udfordringer, du kan komme til at møde i samarbejdet?
- Vil du ikke fortælle mig lidt om, hvordan og hvornår du arbejder med observation?
- Hvornår vælges observation som metode?
- Hvor lang er en observation typisk?
- Er der noget, du kigger særligt efter, når du kommer ud og observerer?
- Hvordan gør du? Tager du noter? Har du andre hjælpemidler? Hvordan placerer du dig i klasselokalet?
- Hvordan gør dine kolleger? Har du selv fundet din fremgangsmåde, eller er der nogle retningslinjer for, hvordan I laver observation i organisationen?
- Hvad synes du, observationsmetoden kan i forhold til andre metoder som for eksempel tests?
- Nu har jeg siddet og læst lidt om det her med konsultation i PPR, og at man nogle steder bestræber sig på at arbejde primært konsultativt, mens man andre steder arbejder på andre måder, fx mere direkte med barnet i form af samtaler, tests osv. Vil du ikke fortælle mig lidt om jeres tilgang her i organisationen?
- Hvilken rolle spiller observation i forhold til det konsultative arbejde? (Spørg ind til om observation både bruges som del af udredninger, udtalelser og som forebyggende indsats? Er tilgange forskellig alt efter hvad observationen skal bruges til?).
- Jeg har læst mig lidt frem til, at mange mener, at PPR er i forandring, og at PPR's opgave har ændret sig i takt med den nye inklusionslov i 2012. Vil du ikke sige lidt om det her med inklusionsudfordringen. Og evt. hvordan observationer spiller ind i forhold til din opgave her?

- Nu har vi snakket lidt om din observationspraksis ud fra mine spørgsmål. Det kan være, du har øje for noget, jeg ikke har spurgt ind til, som er dilemmafyldt, interessant eller vanskeligt i forhold til at lave observationer?

Appendix 6: Interviewguide til interview med PPR-psykolog, Lars

- Vil du ikke fortælle mig lidt om, hvordan og hvornår du arbejder med observation?
- Generelt om tilgangen i pågældende PPR?
- Hvornår vælges observation som metode?
- Hvor lang er en observation typisk?
- Er der noget, du kigger særligt efter, når du kommer ud og observerer?
- Hvordan gør du? Tager du noter? Har du andre hjælpemidler? Hvordan placerer du dig i klasselokalet? Andre, der får noterne?
- Hvordan gør dine kolleger? Har du selv fundet din fremgangsmåde, eller er der nogle retningslinjer for, hvordan I laver observation i organisationen?
- Hvordan bruger du observationerne?
- Hvordan arbejder du med klienten om observationen? Den ideelle måde at arbejde sammen på?
- Hvad kan stå i vejen for, at du ikke kan komme til at arbejde sådan?
- Udfordringer i samarbejdet?
- Hvis der er nogen, der tænker meget anderledes end dig, hvordan håndterer du det?
- Hvad synes du, observationsmetoden kan i forhold til andre metoder som for eksempel tests?
- Nu har jeg siddet og læst lidt om det her med konsultation i PPR, og at man nogle steder bestræber sig på at arbejde primært konsultativt, mens man andre steder arbejder på andre måder, fx mere direkte med barnet i form af samtaler, tests osv. Vil du ikke fortælle mig lidt om jeres tilgang her i denne PPR?
- Hvilken rolle spiller observation i forhold til det konsultative arbejde? (Spørg ind til om observation både bruges som del af udredninger, udtalelser og som forebyggende indsats? Er tilgange forskellig alt efter hvad observationen skal bruges til?).
- Jeg har læst mig lidt frem til, at mange mener, at PPR er i forandring, og at PPR's opgave har ændret sig i takt med den nye inklusionslov i 2012. Vil du ikke sige lidt om det her med inklusionsudfordringen. Og evt. hvordan observationer spiller ind i forhold til din opgave her?

- Nu har vi snakket lidt om din observationspraksis ud fra mine spørgsmål. Det kan være, du har øje for noget, jeg ikke har spurgt ind til, som er dilemmafyldt, interessant eller vanskeligt i forhold til at lave observationer?