



2

58. ÅRGANG | 02 • 2021

ARTIKEL

PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT
FORLÆGGET SKOLEPSYKOLOGI • PÆDAGOGISKE PSYKOLOGERS FORENING

Tema

Hvordan skabes et styrket
PPR? – aktuelle bevægelser
og dilemmaer

PPT nr. 2-2021

**PPR-faglig ekspertise i tidlige
tværprofessionelle og tvær-
sektorielle samarbejder og
interventioner**

Af Anne Morin

PPR-faglig ekspertise i tidlige tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejder og interventioner



PPR-psykologisk praksis involverer i stigende grad samarbejde på tværs af professioner og sektorer (Merceica 2018; Morin 2018, 2019; Hjörne & Säljö 2014; Annan & Priestly 2012). Denne artikel vil på baggrund af empirisk forskning i tidlige samarbejder på tværs af skole, PPR og psykiatri diskutere muligheder, dilemmaer og udfordringer i tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde relateret til PPR-psykologens opgavehåndtering og faglighed. PPR-faglig ekspertise diskuteres her som del af nogle bredere udfordringer og ændringer i professionelt arbejde bl.a. bevægelser fra den klassiske ekspertrolle mod en samarbejdsorienteret og transformativ ekspertise samt udfordringer af en traditionel monofaglig praksis (Engeström 2018; Edwards 2011; Morin 2019). Artiklen præsenterer ny viden om de forandringer, som arbejdet med de nye tværgående organiseringer medfører, særligt med fokus på udfordringer og muligheder i de tværprofessionelle og tværsektorielle møder, og diskuterer på denne baggrund spørgsmål om, hvilke betydninger, udfordringer og potentialer disse møder rummer i forhold til opgaveløsningen i PPR, men også for PPR-psykologens professionelle position i samarbejdet.

Af Anne Morin, Lektor, Aarhus Universitet

Tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde – professioner i forandring

Denne artikel diskuterer, på baggrund af praksisforsknings-samarbejde med fokus på tidligt tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde, hvordan vi kan forstå de forandringer, som arbejdet med tværgående organiseringer, som f.eks. netværksmødet, fører med sig, dels set i forhold til børns trivsel og udvikling, dels set i forhold til de betydninger, forandringer og potentialer samarbejdet får for PPR-psykologen mhp. opgaveløsning samt den professionelle position. Det empiriske feltarbejde, som danner baggrund for artik-

len er udarbejdet i et samarbejde med to kommuner i Storkøbenhavn¹, og har haft fokus på udforskning af, hvordan nye organiseringsformer i tidligt tværsektorielt og tværprofessionelt samarbejde skaber nye muligheder for professional udvikling og intervention i det tværprofessionelle samarbejde med

¹ Forskningsprojektets titel er: Diagnostisering på tværs af skole, PPR og psykiatri og er udført i perioden 2013-2015 og i perioden 2017-2018. De empiriske data udgøres af interview med forældre, børn, lærere og PPR-psykologer samt klasserumsobservationer (Dewalt og Dewalt, 2002) og observationer på møder i PPR og i det regionale børnepsykiatriske center.

fokus på muligheder og/eller dilemmaer, som opstår i forbindelse med ambitionerne om at overskride og udvide både mono-professionalisme samt sektorielle adskillelser. Forskningsmæssigt har der været fokus på, hvordan der gennem kvalitative analyser kan skabes viden om, hvordan forskellige professionelle opgaver, baggrunde, viden og interesser spiller sammen i samarbejdet i tidlige tværsektorielle og tværprofessionelle organiseringer, og hvad der sker med indbyrdes grænse-
dragninger og kompetencer, når professionelle samarbejder på tværs af såvel professionelle som sektorielle grænser. Der ligger dermed en dobbelt interesse i projektet: For det første med udgangspunkt i det konkrete feltarbejde at udforske udvalgte nye organiseringsformer relateret til det tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejde. For det andet, på baggrund af disse analyser, mere generelt at udvikle viden omkring professioner i forandring. Dermed tematiserer artiklen, hvorledes aktuelle arbejdsopgaver og indsatser i PPR udfordrer en traditionel professionsforståelse og dermed kalder på nye forståelser af den professionelle opgave og ekspertise samt anerkendelse heraf.

Der har i de senere år kunnet iagttages en stigning i antal af børn, som oplever psykiske problemer, og KL's nøgletal for socialt udsatte 2019 viser, at en væsentlig del af denne børnegruppe har komplekse og sammensatte problemer, som både rummer sociale, skolemæssige og psykiske aspekter (KL 2019). På politisk niveau er det blevet et formuleret mål at udvikle mere holistiske og tidligere indsatser gennem

tværfagligt og tværsektorielt samarbejde, og fra januar 2019 er en række eksperimenter med forskellige modeller for samarbejde mellem psykiatri, skole, uddannelsespsykologisk konsultation og kommunale afdelinger lanceret (Danmarks Sundhedsstyrelse 2018). Disse målsætninger sætter derfor fokus på professionernes samarbejde om børn i vanskeligheder.

Som en del af opgaveløsning og professionelle beslutningsprocesser omkring indsatsform og intervention er det tværprofessionelle samarbejde, på tværs af forskellige sektorer og professionelle praksisser i uddannelses- og andre velfærdsinstitutioner, i stigende grad en almindelig organiseringsform. Disse organiseringer markerer en væsentlig og potentielt vidtrækkende forskydning i vilkårene for og grænse-
dragningerne imellem de involverede fagprofessionelles arbejde. Forskning har imidlertid i en årrække peget på, hvordan opdelinger mellem professioner belaster muligheden for at arbejde helhedsorienteret og skabe sammenhæng i det professionelle samarbejde om indsatser rettet mod børn i vanskeligheder (Edwards 2011; Hjørne & Säljö 2014, 2017; Højholt 2011; Morin 2011; 2018). Her peges der på, hvordan det tværprofessionelle samarbejde både skaber mulighed for fælles udforskning og koordinering, men også for opsplittning, konflikt og dysfunktionalitet (Røn Larsen 2012; Morin 2011). Således fremhæves det bl.a., hvordan der i det tværfaglige samarbejde kan opstå dilemmaer i forhold til koordinering og at få retning på indsatsen i den flerhed af fagligheder og perspektiver, som er i spil, når vi søger at hjælpe

børn i vanskeligheder (Morin 2016). I flere studier fremføres det således, hvordan samarbejdets muligheder og dilemmaer knytter sig til de professionelle positioner i samarbejdet og muligheder for indflydelse og rådighed heri (Morin 2016; Knotec 2003; Røn Larsen 2012; Edwards 2009; Hjörne & Säljö 2014). De professionelle parter, som er del af samarbejdet, har som nævnt forskellige opgaver og positioner, der betyder, at de har forskellig adgang og rådighed (Dreier 1999; Morin 2007) i forhold til beslutningsprocessen vedrørende beslutninger om indsatser og eventuel intervention. Rådighedsbegrebet refererer til den enkeltes andel i forhold til livsbetingelserne (Holzkamp 2005) og denne er forskellig for de forskellige professionelle parter, da den er forbundet til organiseringen af arbejdet og samarbejdet og dermed også står i forhold til den praktiske adgang til fx kontekster, ressourcer, redskaber mv. Således er de forskellige professionelle også i besiddelse af forskellige former for viden afhængig af deres placering, adgang og opgaver (Cole & Engeström 1993; Thomas & Loxley 2001; Mehan 1996; Røn Larsen 2012). Lærerne besidder fx typisk en mængde viden om elevers hverdagsliv, deres måde at interagere på i forhold til kammerater, faglige styrker og svagheder mv., mens fx psykologen i psykiatrien besidder en anden form for viden nemlig den, som er fremkommet på baggrund af analyser af fx en række tests. De professionelle har derfor ikke samme viden om barnet, og den viden, de har hver især, er tæt forbundet til deres placering, opgaver og dermed til deres position. Sy-

net på barnet i vanskeligheder og på hvilke indsatser og interventioner, som anses for relevante, knytter sig således til parternes rådighed, adgang og rettetthed² i samarbejdet. De forskellige professionelle positioner giver dermed forskellig adgang og rådighed i relation til selve samarbejdet og har betydning for den måde, de forskellige professionelle kan udøve deres faglige ekspertise. Samtidig influeres de forskellige opgaver og tilgange i samarbejdet også, af politiske og samfundsmæssige betingelser og dagsordener som rammesætter skolepsykologers praksis og muligheder og begrænsninger i deres jobfunktion (Szulevicz 2018). Det professionelle samarbejde udspiller sig derfor også i et spænd mellem flere skolepolitiske agendaer fx spændet mellem et test-regime som har til formål at sortere og vurdere, og en inklusionsdagsorden der har til formål at inkludere alle børn i almenundervisning. Sådanne politiske agendaer og spændingsfelter får også betydning for hvad der strukturelt og institutionel bliver muligt, fx i form af prioritering af tiltag og ressourcer, som også har betydning for samarbejdets generelle mulighedsbetingelser.

PPR faglighed og ekspertise – “working with uncertainty”

Professionel ekspertise er traditionelt knyttet til en forståelse af en særlig stabil faglighed indeholdende bestemte færdigheder akkumuleret gennem uddannelse og praksiserfaring, som giver

2 Rettethed skal her forstås som parternes forskellige orienteringer ud fra interesser i samarbejdet (Ingold 2007).

adgang til at praktisere inden for et givet felt og fagområde, hvor ekspertten står som garant for håndtering og løsning af de problematikker, som ligger inden for ekspertens fagfelt. Engeström beskriver denne traditionelle forståelse af ekspertise som individualistisk, idet der typisk fokuseres på monofaglighed i det, som Edwards (2009) benævner som en professionscentreret tilgang. Den professionscentrerede tilgang er kendetegnet ved en fast opdeling af opgaver, hvor hver faglighed har en primær opgave og kun bidrager til en begrænset del af problemløsningen. Således er den enkelte professionelle kun ansvarlig for sit eget specifikke bidrag til problemløsningen, og opgavehåndteringen er præget af individuelle opgaver og parallelle processer (Ofstedal & Dahlberg 2009). Engeström beskriver imidlertid, hvordan denne traditionelle forståelse af ekspertise udfordres af de samfundsmæssige opgaver, som professionelle i dag står over for at skulle løse. Således beskriver Engeström, hvordan fx professionelle i sundhedsvæsenet og uddannelsessystemet dagligt står over for komplekse og sammensatte opgaver der involverer en række af forbundne problematikker, der dermed ikke kan håndteres enkeltvis samtidig med, at arbejdslivet i stigende grad, såvel teknologisk som organisatorisk, præges af hurtige ændringer, som ligeledes stiller krav til den professionelle (Engeström 2018). Som følge af dette taler Engeström om, at professionelle i dag ofte står over for opgaver, som skal løses, uden nødvendigvis at have et fortilfælde i opgavehåndteringen at trække på. I tilknytning til denne pointe op-

står der, når professioner er i forandring, det, som Daniela Mercieca (2009) kalder for "working with uncertainty", som netop betegner, at den professionelle ofte står i nye situationer eller situationer med kun få fortilfælde, men hvor der er krav om handling og problemløsning. For at kunne håndtere den usikkerhed, som følger med i et arbejdsfelt i forandring, og hvor problemer fremstår komplekse og sammensatte, peger Engeström på den transformative ekspertise, som en nødvendig overskridelse af den professionscentrerede tilgang og monofagligheden. I sin rammesætning af en ny forståelse af ekspertise peger Engeström på, at de krav, der i dag stilles til den professionelle, tegner et billede af at en traditionel forståelse af ekspertise, som en ophøjet og specifik kompetence erhvervet gennem omfattende træning inden for et specifikt område, må udvides gennem et blik på ekspertise som knyttet til handling i hverdagslivets omskiftelige arbejdspraksis. I denne tilgang til ekspertise lægges der vægt på, netop hvordan professionel ekspertise i dag udøves i et flerfagligt felt, hvor professionelle med forskellig baggrund og forskellige opdrag mødes, for at foretage faglige vurderinger og beslutninger. Engeström peger videre på, at dette flerfaglige felt, givet at opgaven på det sociale, sundhedsfaglige og uddannelsesmæssige område rummer kompleksitet i og med at opgaven er knyttet til social samhandlen, ofte vil være præget af uforudsete hændelser, forstyrrelser eller sammenbrud i de betingelser, som

ellers skulle udgøre det stabile³ (Engeström 2018). Hermed understreges det også, at eksperter i dag ofte, som del af deres hverdagslige opgaveportefølje, står over for håndtering og problemløsning i nye situationer, hvor der enten ikke er fortilfælde at knytte an til, eller hvor der ikke synes at være en egentlig løsning, dvs. at professionelle står overfor at skulle håndtere opgaver, som under de givne institutionelle og ressourcemæssige betingelser er uhåndterbare. Engeström skriver således, at professionelle: "face tasks that they find impossible to solve" hvor det dog samtidig understreges, at trods umuligheden findes der som regel frem til løsning og håndtering af den stillede opgave (Engeström 2018, 4). I forlængelse af denne forståelse af professionalitet og tværprofessionelt samarbejde rejser der sig derfor et centralt spørgsmål omkring, hvad det så kræver, dels af den professionelle, men også af de organisatoriske og samfundspolitiske bestemte rammer, som udgør betingelserne for samarbejdet at kunne arbejde "with uncertainty", dels at kunne håndtere det uhåndterbare?

Working with uncertainty – At håndtere det uhåndterbare

At PPR's kerneopgave har ændret sig over en årrække er velbeskrevet i både dansk og international forskning (Farrell 2010; Kropf & Malone 2004; An-

nan & Priestly 2012; Szulewicz & Tanggard 2014). Her kan man bl.a., som Kropf og Malone (2004) beskriver det, iagttage bevægelser fra en individuel orientering til en kontekstsensitiv orientering, fra segregerede tilbud til en politisk fastsat ambition om inklusion og fra en primært monofaglig ekspertpraksis og organisering af PPR-funktionen til en i højere og højere grad tværprofessionel og samarbejdsorienteret praksis. Forskningslitteraturen lægger vægt på, hvordan den skolepsykologiske fagprofession i stigende grad bevæger sig væk fra den medicinske models fokus på diagnostisering og individuel compensation til elever i vanskeligheder i sin service-ring mod en bredere orientering rettet mod forebyggelse og tidlig indsats, hvor der er fokus på konteksten og de sociale muligheder som del af denne tilgang. PPR-psykologens rolle tematiseres i den forbindelse i stigende grad som en central forandringsagent, der samtidig også får en koordinerende og faciliterende rolle, som Merceisca skriver (2018), er det en del af skolepsykologens rolle at gå på tværs af kontekster og kunne bringe forskellige parter, professioner, og sektorer sammen i samarbejdet om barn og familie. I det følgende vil jeg diskutere nogle af de muligheder og udfordringer, der knytter sig til denne del af PPR-psykologens rolle særligt set i forhold til det tidlige tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejde.

Et centralt tema, der træder frem i feltarbejdet i forbindelse med fokus på PPR-psykologens komplekse opgavehåndtering, er PPR-psykologens position i det tværprofessionelle og tvær-

3 Engeström henviser her til de hurtige ændringer, som også er et vilkår i både den offentlige og private sektor bl.a. knyttet til ændringer i organisationsmønstre, implementering af nye opgaveporteføljer og/eller ændringer i teknologien, som skal supportere opgavehåndteringen.

sektorielle samarbejde. I forbindelse med bl.a. et stigende politisk fokus (Den danske regering 2017) på at udvikle mere holistiske og tidligere indsatser gennem tværfagligt og tværsektorielt samarbejde, taler disse målsætninger også ind i professionernes praksis og samarbejde om børn i vanskeligheder. Således arbejdes der i praksis med bl.a. netværksmøder, hvor parter omkring barn og familie tidligt kan mødes på tværs af professioner og sektorer, hvis dette er relevant, og dele viden og perspektiver på problematikken samt koordinere den videre arbejdsgang og opgavehåndtering. Netværksmødet rummer dermed mulighed for netop denne vidensdeling og refleksion over muligheder for eventuelle indsatser, hvor hver part bidrager til udforskning og beslutningsprocessen omkring, hvad der videre ses som barn og families bedste. Samtidig synes bl.a. netværksmødet som kontekst for tværprofessionel og tværsektoriel udforskning og beslutningsproces også at rumme nogle dilemmaer. Som en PPR-psykolog fortæller:

”Møder er ikke bare møder. Ofte ved man ikke, hvad man træder ind i. Det kan være svært, fordi man ikke kender positionerne på netværksmødet på forhånd. Der er ingen, der har tid til at have det fulde overblik, og først efter 20 min. ved man, hvad der er i spil, og så er mødet ved at være slut. Vi skulle holde mødet, når vi var færdige med det, så ville det blive et godt møde”.

Som psykologen her reflekterer, er møder ikke bare møder. I netværksmødet,

som der refereres til i ovenstående, er mødet tilrettelagt med det formål at bringe relevante parter sammen omkring barn og familie, når der er tale om vanskeligheder af faglig og/eller udviklingsmæssig karakter. Men det tværprofessionelle møde, hvor der ofte også er deltagere til stede på tværs af flere sektorer, rummer også store udfordringer, som det forklares: ofte ved man ikke, hvad man træder ind i, og det kan være svært at have et fuldt overblik over de forskellige positioner og interesser, som parterne træder ind på mødet med. På den måde giver PPR psykologen også udtryk for, at der ofte er meget, der skal håndteres og afklares på selve mødet, og at mødet derfor kan rumme nogle af de aspekter, som Engeström og Merceica beskriver for professionernes opgavehåndtering som bl.a. den udfordring at træde ind i og skulle arbejde i ukendt land, hvor der skal navigeres mellem fx forældres ønsker til udredning og indsats, skolens interesser og muligheder og evt. også psykiatriens vurdering ud fra fx en børnefaglig undersøgelse. På denne baggrund synes netværksmødet ikke alene at handle om det, der sker på selve mødet, men som en PPR-psykolog siger:

”God mødeledelse er ikke bare en teknik. Det handler vildt meget om hvad der kan gøres før mødet. Er det et højkonfliktmøde eller lavkonfliktmøde? Hvordan kan forældrene forberedes på, hvad der muligvis kan ske osv.”

Som psykologen her beskriver, er det tværprofessionelle og tværsektorielle

møde ikke bare et spørgsmål om teknik, hvor mødeleder indleder og hver part derefter kan aflevere sin faglige vurdering, hvorefter der kan lægges en plan for videre forløb og eventuel indsats. Hvad der her fremhæves er i stedet, at det som kommer til at udspille sig på mødet og de beslutninger, der træffes her, i høj grad er forbundet til og afhængigt af, hvad der er foregået i andre sammenhænge før mødet. Bl.a. hvordan de forskellige parter såsom lærer, PPR-psykolog, socialrådgiver, psykiatrien osv. har været involveret i et samarbejde med barn/familie og hinanden ofte i en længere tidsperiode. Før selve netværksmødet kommer i stand, har der ofte, hvis der fx er tale om faglige og/eller sociale vanskeligheder, været et længere forløb, hvor lærere har været i kontakt med forældre, hvor PPR-psykologen og skoleleder har været involveret, og hvor eventuelt også socialforvaltning og psykiatrien har været del af afklarings- og/eller udredningsforløb. Netværksmødet er dermed et møde, som ligger i forlængelse af et ofte tidsmæssigt længere forløb, som involverer mange forskellige professionelles faglige indsatser, input og samarbejder, hvor den professionelle ekspertise derfor netop kan ses som udført og forbundet til børn og familiers hverdagsliv, som Engström pointerer. Som Dreier (2011) også skriver, kan man derfor forstå de udforsknings- og beslutningsprocesser, som udspiller sig på tværprofessionelle og tværsektorielle møder så som netværksmødet, som forsøg på at samle viden og forståelser på tværs af myriader af faglige perspektiver, processer og arbejdsange som, givet de sektorielle og faglige

adskillelser, foregår parallelt. Således må vi interessere os for, hvad det er, netværksmødet skal virke sammen med og ind i af centrale arbejdsange, dynamikker og spørgsmål i praksis. Hvad er problemet som skal adresseres på mødet, og hvordan kommer mødet ind i og imellem alt det, som allerede er i gang i praksis? Det er dette, som psykologen adresserer med udtalelsen om, at det i høj grad også handler om, hvad der kan gøres før mødet. En opmærksomhed på de andre parter proces op til mødet med barn/familie og på deres perspektiver og mulige mål, de forskellige parter træder ind på mødet med, herunder fx også hvilke mulige ressourcer der er i spil, kan derfor synes som en vigtig del af forberedelsen af mødet. På denne baggrund kan der også, ud fra PPR-psykologens udtalelse om vigtigheden af at forberede mødet, peges på, at der nemmere kan betrædes farbare stier i det ”ukendte land”, og at det uhåndterbare dermed kan gøres mere håndterbart i det tværprofessionelle og tværsektorielle møde, hvis PPR-psykologen, som Merceisca beskriver, i højere grad også får en koordinerende og faciliterende rolle, som indbefatter et opsøgende arbejde med at gå på tværs af kontekster og kunne bringe forskellige parter, professioner og sektorer sammen i samarbejdet om barn og familie.

Modsatrettede krav på tværs af sektorer – positioner, alliancer og betingelser

Som beskrevet er den store del af arbejdet med børn i vanskeligheder et arbejde, som også foregår på tværs af sektorer og en vigtig del af forberedel-

sen til at kunne træffe beslutninger om opgavefordeling og eventuel indsats, fx specifikke tilbud om skoleplacering og lignende, afhænger af afklaring af positioner og perspektiver på barnets/familiens bedste samt hvilke ressourcer, der er mulige. En vigtig pointe i den forbindelse er, at positioner ikke bare er entydige ud fra, hvad der er formuleret som den enkelte professionelles rolle og kerneopgave. Således afspejler de forløb, jeg over tid har fulgt, at netop positioner kan ændre sig over tid. Den enkelte professionelle kan fx ud fra et grundigt forarbejde have dannet sig et indtryk af de vanskeligheder, barnet står i, og hvad der vil være det bedste tilbud for nuværende, men kan samtidig opleve at stå i et krydspres i forhold til, hvad det er for et perspektiv, der skal have prioritet. Som en psykolog udtrykker det:

”Hvad skal komme først? Er det barnet, forældrene eller lærerne, og samtidig kan jeg stå i en situation, hvor jeg, hvor gerne jeg end ville, ikke kan tale skolen på plads, for det er dem, der skal gå videre med det, der skal ske, og det, der skal besluttes”.

Som psykologen her peger på, kan den faglige vurdering ikke altid blive udslagsgivende for, hvilken indsats eller hvilket tilbud der i sidste ende peges på, da dette hænger sammen med en lang række betingelser som fx lærerressourcer, tilbud på skolen samt kommunale ressourcer og tilbud, hvor beslutningskompetencen ligger hos skoleleder i samråd med fx det kommunale visitationsudvalg. Dette peger også

mere alment på, at det er vigtigt, at der, særligt når flere sektorer arbejder sammen om et barns forløb, er klarhed i positioner og opgavefordeling fx i forhold til, hvad man i hver sektor melder ud fx til forældre omkring, hvad man kan stilles i udsigt af tilbud, behandling mv. Som et eksempel i empirien peges der i forhold til samarbejdet mellem PPR, skole og psykiatri på vigtigheden af, at børne- og ungepsykiatrien fx ikke anbefaler specifikke tilbud, da den konkrete anbefaling i forhold til dette ligger i kommunalt regi og derfor skal afgøres her, mens det også fremhæves, at det for PPR's vedkommende er vigtigt, at der ikke italesættes specifikke diagnoser fx til lærere og/eller forældre, før barnet er udredt i børne- og ungepsykiatrien. Dette viser, hvordan de sektorielle betingelser udgør en afgørende ramme for, hvad der kan peges på af indsatser og tilbud i det tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejde.

Afrunding

Formålet med denne artikel har været at diskutere PPR faglig ekspertise som del af tidlige tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejder. Artiklen har beskrevet nogle bredere udfordringer og ændringer i professionelt samarbejde bl.a. bevægelser fra den klassiske ekspertrolle mod en samarbejdsorienteret ekspertise. Ud fra de perspektiver, som fremkommer i det empiriske materiale, rummer det tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejde om børn og familier i vanskeligheder udfordringer relateret til en traditionel forståelse af ekspertise som en monofaglig afgrænset opgavehåndtering. I det tværfaglige

og tværsektorielle samarbejde mødes mange forskellige fagligheder med hver deres adgang og rådighed i forhold til ressourcer og viden om barnet. Det tværfaglige og tværsektorielle møde er helt centralt som led i processen hen mod hjælp, indsats og tilbud til barn og familie i forhold til at få fordelt opgaver og ansvar. Men det er også, i kraft af sin karakter som mødeforum i et ofte tidsmæssigt langstrakt forløb med parallelle processer, i høj grad forbundet til og afhængigt af, hvad der er foregået i andre sammenhænge før mødet, hvor de forskellige parter har været involveret i et samarbejde med barn/familie og hinanden som del af afklarings- og/eller udredningsforløb. Det tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejde kræver derfor langt mere end det, som der ligger i den traditionelle ekspertforståelse, hvor parterne primært arbejder med individuelle opgaver i parallelprocesser. Med et blik på det tværprofessionelle møde som del af et tidsmæssigt langstrakt forløb, der involverer forskellige fagligheders bidrag i en flerhed af kontekster, men også netop mødet på tværs af disse kontekster, bliver en vigtig del af PPR-fagligheden derfor at indtænke det, som kan kaldes for samarbejdets sociale arrangement⁴. Dette kan forstås som en bevidsthed om, og en i samarbejdet konkret forholden sig til, det tværprofessionelle og tværsektorielle møde som del af et forløb på tværs af og indimellem myriader af processer placeret i andre kontekster, hvor egne og andres dagsordener er i spil. Edwards understreger i forhold til

dette pointen om, at det i det professionelle samarbejde er vigtigt, at de forskellige professionelle har adgang til hinandens forskellige motiver, værdier og standpunkter også som del af politiske agendaer og logikker, da forhandling og diskussion om barnets potentialer, udvikling og læringsmuligheder ellers: "...are likely to become formulaic rather than responsive and fluid" (Edwards 2009, 38). Edwards understreger vigtigheden af at fokusere og arbejde på måder, hvor de ressourcer, de andre fagligheder rummer, kan være en del af processen og kalder dette for en decentrering af den enkelte ekspertise (Edwards 2009). På denne baggrund kan der også med henvisning til PPR-psykologens udtalelse om vigtigheden af at forberede det tværprofessionelle møde peges på, at der nemmere kan skabes farbare stier i det "ukendte land", som det tværprofessionelle samarbejde somme tider kan være, hvormed det uhåndterbare kan gøres mere håndterbart, hvis PPR-psykologen, som Merceisca beskriver, i højere grad også får en koordinerende og faciliterende rolle, som indbefatter et opsøgende arbejde med at gå på tværs af kontekster og kunne bringe forskellige parter, professioner, og sektorer sammen i samarbejdet om barn og familie. En vigtig del af fagligheden synes her at være et analytisk arbejde, rettet mod at begribe det konkrete samarbejdes sociale arrangement, som både del af politiske og organisatoriske betingelser, og som del af konkrete opgavefordelinger knyttet hertil, som en vigtig baggrund for at kunne foretage et opsøgende og koordinerende arbejde med at samle viden og forståelser på tværs af faglige perspek-

4 Når der refereres til arrangementbegrebet er det her inspireret af Dreier (1999).

tiver og arbejdsgange, som i de sektorielle og faglige adskillelser foregår parallelt. Dette synes fremadrettet at være en vigtig del af opgaven, i PPR's virke, og således også en opgave som bør støttes af medfølgende anerkendelse og ressourcer.

Referencer:

- Annan, J. and Priestly, A. (2012). A contemporary story of school psychology. I *School Psychology International*, 33.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). Distributed cognition – A cultural Historical Approach in (eds. Gavriel Salomon) *Distributed Cognitions – Psychological and Educational Considerations* (pp.1-46). Cambridge University Press, Cambridge.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster (Nielsen K. og Kvale S., (red.), *Mesterlære – læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, København, 1999.
- Dreier, O. (2011) Intervention evidence-based research and everyday life. P. Stenner, J. Cromby, J. Motzkau, J. Yen & Y. Haoscheng (red.) *Theoretical Psychology. Global Transformations and Challenges*. 260-269. Concord Otario, Captus Press.
- Edwards, A. (2009). Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. I *Journal of Children's services*. 4 (1). 33-43.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practice -Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International journal of education research*. 50, 33-39.
- Engström, Y. (2018). *Expertise in Transition. Expansive learning in medical work*. Cambridge University Press.
- Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*. 31(6). 581-598.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). *Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings*. *International Journal of Educational Research*. 63, 5-14.
- Holzkamp, K. (2005) Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Ud-kast*. 33(2) 5-33
- Højholt, C. 2011 (red.). På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen. Dansk Psykologisk Forlag.
- Ingholt, L. (2007). *Fællesskaber, vaner og deltagelse. Et studie af unge på to gymnasier*. Ph.d. Afhandling, Københavns Universitet.
- Knotek, S. (2003). Bias in problem solving and the social process of student study teams: A qualitative investigation. *The Journal of Special Education*, 37, 2-14.
- Krops, N. P. & Marlone, D. (2004). Interdisciplinary practice in developmental disability. *Journal of Social work in Disability and Rehabilitation*. 3(1). 21-36.
- Røn Larsen, M. (2012). A paradox of Inclusion: Administrative procedures and children's perspectives on difficulties in school. (Hedegaard, M.; Højholt, C.; Skjær Ulvik, O.; Aronsson, K., red.) *Children, Childhood and Everyday Life: Children's perspectives: Information Age Publishing, incorporated*.
- Mehan, H. (1996). Beneath the Skin and Between the Ears – a Case Study in the Politics of Representation, in (Chaiklin, S. and Lave, J., ed.), *Understanding Practice*, Cambridge University Press, New York.
- Merceisa, D. P; Mercieca D. & Bugeja, S. (2018). In Hermes shoes: Labelling and diagnosing children as acts of translation. *Theory & Psychology*. 28(4). 542 –558.
- Mercieca, D. (2009). Working with Uncertainty: Reflections of an Educational Psychologist on Working with Children, *Ethics and Social Welfare*. 3, 2,170-180.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer* (Childrens participation and learning- across learning arrangements of general and special education), Ph.d. dissertation, Department of Education, Aarhus University.
- Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen. C. Højholt (red.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Morin, A. & Hedegaard-Sørensen, L. (2018). Psychiatric testing and everyday school life: collaborative work with diagnosed children. *Testing and Inclusive Schooling – International Challenges and Opportunities* (red. Hamre, B., Morin, A. & Ydesen, C.). Routledge.

- Morin, A. (2016): Et positioneret samarbejde: på tværs af skole, PPR og psykiatri. *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. B. Hamre; V. Larsen (red). Frydenlund Academic. 107-124.
- Ofstedal, K. & Dahlberg, K. (2009). Collaboration in student teaching: introducing the collaboration self-assessment tool. *Early Childhood Teacher Education*. 30(1). 37-48.
- Szulewicz, T. & Tanggaard, L. (2014) Inclusion and budget cuts – The contours of educational psychology in the marketplace. *Nordic Psychology*, 66 (1). 36-52.
- Szulewicz, T. (2018). Psychologists in (Neoliberal) Schools – What kind of Marriage? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(3). 329-339.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Philadelphia. PA: Open University Press.
- Den danske regering. <https://www.regeringen.dk/media/4291/aftale-satspuljen-sundhed-somraadet-2018-2021.pdf>
- Kommunernes Landsforening (KL). Udsatte børn – nøgletal 2019. <https://www.kl.dk/media/18776/noegletal-de-udsatte-boern-og-unge-2019.pdf>