



AARHUS UNIVERSITET

Kortlægning af kompetencebehov i PPR i danske kommuner

Udarbejdet af Dansk Center for Forskningsanalyse

Aarhus Universitet

Maria Lehmann Nielsen

Ebbe Krogh Graversen

Udgivet marts 2018

Tak til Emil Bargmann Madsen og Sigurd Gylstorff for værdifuld assistance i forbindelse med fokusgruppeinterviews

Indholdsfortegnelse

<i>Executive Summary</i>	3
Indledning.....	5
PPR i dag.....	5
Fokusgruppetagerne.....	6
Analyse af kompetencebehov på tværs af kommuner.....	8
1. Pædagogiske opgaver og kompetencer.....	11
2. Didaktiske og læringsorienterede opgaver og kompetencer.....	11
3. Psykologiske opgaver og kompetencer.....	12
3.1 Undersøgelse og intervention.....	13
4. Opsummering af de pædagogiske, didaktiske og psykologiske opgaver og kompetencer.....	16
5. Supervision, konsultation, sparring, råd og vejledning.....	17
6. Komplexitet, helhedsperspektiv og kontekstforståelse.....	19
6.1 Organisations- og systemforståelse.....	20
6.2 Praksisnærhed samt proces- og udviklingsarbejde.....	21
7. Samarbejde, faglighed og relationskompetence.....	25
8. Fremtidige pædagogisk psykologiske kompetencebehov.....	31
8.1 Cand.psych.....	32
8.2 Cand. pæd. i pædagogisk psykologi.....	33
8.3 Cand.pæd.psych.....	36
9. Sammenfatning.....	41
Referencer.....	43
Appendiks 1.....	44
Forløb.....	44
Appendiks 2.....	46
Interviewguide.....	46

Executive Summary

Universitetsledelsens Stab ved Aarhus Universitet har bedt Center for Forskningsanalyse, CFA, kortlægge kompetencebehovene i det pædagogisk psykologiske rådgivningsarbejde, PPR, i danske kommuner samt undersøge, hvorvidt kandidater fra eksisterende uddannelser ved AU, herunder psykologuddannelsen (cand.psych.) og kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi (cand.pæd. i pædagogisk psykologi) dækker eller kan dække disse behov. CFA har afdækket kompetencebehovene i PPR gennem en eksplorativ, kvalitativ undersøgelse i PPR-enheder i seks kommuner. Undersøgelsen afdækker og konkretiserer nuværende og fremtidige kompetencebehov i PPR, som de opleves af forskellige faggrupper og ledelser i PPR samt på dagtilbuds- og skoleområdet.

PPR er et felt i forandring og PPR's opgaveportefølje har ændret sig betydeligt efter Strukturreformen i 2007 og Folkeskolereformen i 2012, herunder med den politiske målsætning om at inkludere 96 % af alle børn i almindelig skoletilbud. Det har betydet en forskydning i PPR fra pædagogisk psykologisk udredning og -vurdering til et fokus på, at understøtte inklusionsarbejdet i dagtilbud og skoler. Eftersom PPR-enhederne er i gang med denne omstilling, skal undersøgelsen ses som et tidbestemt billede af centrale pædagogisk psykologiske opgaver samt kompetencer og faggrupper, som bruges og efterspørges i PPR.

For at sikre diversitet og validitet i undersøgelsens fund, er der valgt kommuner der er placeret forskellige steder i landet. Kommunerne er af forskellig størrelse og både mere "psykologtunge" PPR-enheder og PPR-enheder, der også ansætter pædagogisk psykologiske konsulenter indgår i undersøgelsen. På baggrund af de gennemgående fund i undersøgelsen og i analyserne af de forskellige PPR-enheder, vurderer CFA, at fokusgruppeundersøgelser i flere eller andre kommuner ikke ville betyde en større ændring af det billede af PPR, som CFA har skitseret i nærværende notat. CFA vurderer, at den foreliggende kortlægning af kompetencebehov i PPR i danske kommuner er ganske retvisende og giver et nuanceret og "virkelighedsnært" indblik i PPR i 2016.

På baggrund af nærværende undersøgelse har det ikke været muligt at identificere opgaver og kompetencebehov, som ikke allerede er eller fremadrettet ville kunne dækkes af eksisterende faggrupper, såsom eksempelvis psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter.

Flere ledere og medarbejdere i fokusgrupperne understreger, at de arbejdsopgaver og problemstillinger som varetages i PPR ikke længere på hensigtsmæssig vis kan forstås og løses ud fra ét fagligt perspektiv, eller at én faggruppe alene kan klare disse udfordringer. Der tegner sig et billede af, at både bredden og kompleksiteten i PPR's arbejde i dag synes at være af et sådant omfang og af en sådan karakter, at hvis PPR skal kunne løfte alle de opgaver, der i dag er blevet en del af PPR's ansvarsområde, så er et velfunge-

rende flerfagligt samarbejde både mellem PPR og skoler og dagtilbud, mellem PPR og andre forvaltningsenheder samt internt i PPR, herunder et tæt samarbejde mellem forskellige faggrupper såsom psykologer, pædagogisk psykologiske konsulenter med flere, af afgørende betydning. Der synes at være en tværgående erkendelse af, at faggrupperne har forskellige styrker og kernekompetencer, men at de kan supplere hinanden på måder, så de kan udlede stærke analyser og løsninger på tværs faglighederne og der på den måde opstår synergi.

I dag har flere PPR-enheder indstillet sig på de nye forhold for PPR's virke, og valgt at agere ved eksempelvis at ansætte flere pædagogisk psykologiske konsulenter, og styrke det interne samarbejde mellem de forskellige faggrupper i PPR samt styrke samarbejdet mellem PPR og dagtilbud og skoler. Det har betydning, at de forskellige pædagogisk psykologiske faggrupper kan nærme sig hinanden, hvorved det tværfaglige samarbejde styrkes.

I nærværende kortlægning har det ikke været muligt at identificere opgaver eller kompetencebehov i PPR, som ikke allerede dækkes eller ville kunne dækkes af faggrupper fra eksisterende uddannelser, når der vel at mærke gælder følgende tre forhold; At der i PPR arbejdes tæt på praksis i dagtilbud og skoler, at der i PPR er medarbejdere med stærke psykologkompetencer og medarbejdere med stærke pædagogiske og didaktiske kompetencer samt at der er et tæt flerfagligt samarbejde mellem psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter og vejledere og andre faggrupper i PPR.

Dog er der på nuværende tidspunkt nogle uklarheder og/eller forskellige interesser i forhold til hvilke faggrupper, der må udføre psykologiske tests, som stadig er en del af PPR-arbejdet. Derudover er der en tværgående efterspørgsel efter kandidater i pædagogisk psykologi, der har praksiserfaring som pædagoger eller lærere, førend de indgår i PPR. PPR-enhederne virker dog til at komme omkring sidstnævnte ved primært at ansætte erfarne kandidater med en cand.pæd. i pædagogisk psykologi.

Indledning

Universitetsledelses Stab ved AU har bedt Center for Forskningsanalyse, CFA, kortlægge kompetencebehovene i det pædagogisk psykologiske rådgivningsarbejde, PPR, i danske kommuner, og undersøge hvorvidt kandidater fra eksisterende uddannelser ved AU, herunder psykologuddannelsen (cand.psych.) og kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi (cand.pæd. i pædagogisk psykologi), dækker eller kan dække disse behov.

Udfaldet af CFA's undersøgelse bidrager til at kvalificere og afklare, om der er pædagogisk psykologiske kompetencebehov i PPR som ikke bliver og ikke kan dækkes af de nævnte uddannelser. Undersøgelsen indgår videre i overvejelserne om, hvorvidt AU skal søge om prækvalifikation til oprettelsen af en ny uddannelse, eller tilføje eller justere i den eksisterende kandidatuddannelse i pædagogisk psykologi, der udbydes ved Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU.

CFA har afdækket kompetencebehovene i PPR gennem en eksplorativ, kvalitativ undersøgelse i PPR-enheder i seks forskellige kommuner. Den kvalitative undersøgelse afdækker og konkretiserer nuværende og fremtidige kompetencebehov i PPR, som de opleves af forskellige faggrupper og ledelser i PPR samt på dagtilbuds- og skoleområdet.

PPR i dag

I deres beskæftigelsesanalyse fra 2015 beskriver Dansk Psykolog Forening de aktuelle opgave- og ansvarsområder i PPR, herunder de lovgivningsmæssige og politiske forhold, der har præget PPR's udvikling. Her fremgår det, at PPR's opgaveportefølje har ændret sig betydeligt indenfor de seneste år. Strukturreformens af den offentlige sektor i 2007 betød, at kommunerne nu fik det fulde finansierings- og myndighedsansvar for hele social- og specialundervisningsområdet samt mulighed for at hjemtage regionale socialtilbud og specialiserede tilbud. Denne ændring i de kommunale arbejdstilgange og -metoder medførte, at nogle kommuner begyndte at prioritere inklusion af børn med specialbehov *forud* for ændring af Folkeskoleloven i 2012. Folkeskoleloven medførte en afgrænsning af specialundervisningsområdet med henblik på at realisere den politiske målsætning om at inkludere 96 % af alle børn i almindelige klasser eller skoler. Det har betydet en ændring af hovedopgaven i PPR fra pædagogisk psykologisk udredning og -vurdering (PPV)¹ med henblik på eventuel tildeling af specialpædagogisk bistand eller specialundervisning til, at PPR i dag i højere grad fokuserer på at understøtte inklusionsarbejdet i dagtilbud

¹ PPV, eller *Pædagogisk Psykologisk Vurdering*, er den formelle udredning der ligger forud for henvisning af et barn til specialtilbud, og indeholder blandt andet en fremstilling af problemstillingen, oplysninger om familien samt vurderinger fra lærere, pædagoger, forældre og evt. andre fagpersoner, oversigt over tidligere støtteindsatser, udredning af barnets funktionsniveau, ressource- og udviklingsmuligheder samt løsnings-/foranstaltningmuligheder (Nielsen B. , 2014).

og skoler (Dansk Psykolog Forening, 2015; Implement Consulting Group, 2013)².

Imidlertid er der forskel på, hvor længe PPR-enhederne i de forskellige kommuner har arbejdet med inklusionsmålsætningen, og hvordan der arbejdes med inklusion. I de kommuner CFA har besøgt i forbindelse med denne kortlægningsundersøgelse, er der et ønske om eller en efterspørgsel efter et tæt samarbejde mellem PPR og skoler og dagtilbud, men eftersom det først er indenfor de seneste år, at PPR har været nødt til at omstille sig til nye udfordringer, er PPR-enhederne fortsat i gang med denne omstilling³, hvorfor denne undersøgelse skal ses som et øjebliksbillede af pædagogisk psykologiske opgaver, kompetencer og faggrupper i PPR i dag.

Fokusgruppedeltagerne

For at identificere og kortlægge kompetencebehovene i danske kommuners PPR-enheder har CFA inviteret relevante fagpersoner samt ledere i seks forskellige kommuner til at deltage i en fokusgruppeundersøgelse til at tale om opgaver, faggrupper og kompetencer i PPR som det opleves hos de forskellige faggrupper og ledere i og udenfor PPR.

PPR er organiseret på forskellige måder i de seks kommuner som indgår i denne undersøgelse. I nogle kommuner er det eksempelvis kun psykologer og talehørelærere/talehørekonsulenter, der er ansat i PPR, men hvor de pædagogisk psykologiske opgaver (kan) løftes i samarbejde med andre kommunale afsnit eller afdelinger, for eksempel skole- og dagtilbudsafdelinger/-afsnit og ressourceteams eller pædagogiske afdelinger i den kommunale forvaltning.³ I andre kommuner består PPR-enhederne af flerfagligt sammensatte teams bestående af eksempelvis AKT-medarbejdere,⁴ forskellige pædagogiske og pædagogisk psykologiske konsulenter, talehøremedarbejdere, støttepædagoger, inklusionskoordinatorer, integrationsvejledere, fysioterapeuter, ergoterapeuter, sundhedsplejersker, psykologer med flere. Nogle kommuner har *faggruppeinddelte* afsnit eller teams under PPR, eksempelvis PPR-psykologgrupper eller teams med specialpædagogiske vejledere. Andre kommuner har *områdeinddelte* afsnit i PPR, hvor flerfaglige teams dækker forskellige geografiske områder i kommunen, fx bydelsområder, og igen andre PPR-enheder er inddelt efter opgaveområde, eksempelvis dagtilbuds- eller skoleområde. Det vil sige at skole- og dagtilbudsafdelinger/-afsnit kan være separate afdelinger udenfor PPR, men kan også være af-

² I nogle PPR-enheder er forebyggelsesarbejdet i dagtilbud og skoler en højt prioriteret opgave, og der er her etableret et tæt samarbejde mellem PPR og dagtilbud og skoler, mens forebyggelsesarbejdet og det tætte samarbejde synes mindre etableret eller udviklet i andre kommuner.

³ De ansatte i disse skole- og dagtilbudsafdelinger/-afsnit, i ressourceteams og pædagogiske afdelinger kan eksempelvis være læringskonsulenter, skolekonsulenter, pædagogiske konsulenter og vejledere og specialpædagogiske udviklingskonsulenter, der har oftest har en lærer- eller pædagogbaggrund og videreuddannelse.

⁴ AKT: *Adfærd, Kontakt, Trivsel*. AKT-vejledere er ofte læreruddannede med en videre specialisering / videre uddannelse.

snit der hører under PPR.

I nærværende undersøgelse bruges betegnelsen *PPR* og *PPR-medarbejdere* i en bred forstand, som betegnelsen på de kommunale enheder og ansatte, der administrerer eller varetager pædagogisk psykologiske rådgivningsopgaver på dagtilbuds- og skoleområdet i kommunerne.

Eftersom PPR i de større kommuner dækker flere skoler og dagtilbud end de mindre og således har store PPR-enheder med mange ansatte og forskellige grupper af ansatte, har CFA valgt at inddrage tre store kommuner i undersøgelsen, herunder kommuner hvori der også er universitetsbyer. Disse PPR-enheder befinder sig i kommuner med gode aftagermuligheder i forhold til at ansætte nye medarbejdere med den seneste forskningsbaserede viden. For ligeledes at sikre en bred afdækning af kompetencebehovene i PPR, har CFA også medtaget to mellemstore kommuner og en mindre kommune. For at sikre diversitet i forhold til medarbejdersammensætning, indgår der i undersøgelsen både PPR-enheder, der har medarbejdere med kombinerede psykologiske og pædagogiske kompetencer, og PPR-enheder der ikke har denne faggruppe ansat, eller kun bruger dem i meget begrænset omfang. I sidstnævnte er PPR-enhederne ofte mere "psykologtunge". De PPR-enheder der indgår i undersøgelsen er beliggende i henholdsvis Københavns Kommune (Indre By – Østerbro) samt Aarhus, Aalborg, Gladsaxe, Vordingborg og Albertslund Kommune.

I invitationen til at deltage i undersøgelsen, anbefalede CFA PPR-enhederne, at hver fokusgruppe kunne bestå af en PPR-leder, PPR-medarbejdere, såsom psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter, en skoleleder og/eller dagtilbudsleder, samt en lærer og/eller pædagog med relevant PPR-kendskab. Eftersom PPR typisk samarbejder med andre faggrupper og afsnit eller afdelinger, foreslog PPR-lederne imidlertid også andre faggrupper, som de fandt relevante for undersøgelsen.⁵

I alt deltog 39 personer fordelt på seks fokusgrupper. Da nogle af fokusgruppemedtagerne varetager mere end én funktion, summerer nedenstående deltagerliste til 43 personfunktioner.⁶

- 4 PPR-ledere
- 4 områdeledere/-koordinatorer (fx leder af geografisk område)
- 5 PPR-afsnits-/PPR-teamledere (fx leder af psykologgruppe eller sundhedspleje)
- 5 skoleledere

⁵ De fleste psykologer i fokusgrupperne har en cand.psych.-uddannelse. En enkelt psykolog har en cand.pæd.psych.-uddannelse. Derudover har flere ledere cand.pæd.psych.-uddannelser, men de er ikke talt med i opgørelsen her.

⁶ For at sikre at den enkelte fokusgruppemedtager ikke er personidentificerbar skelnes der i citaterne ikke mellem ledere af PPR og ledere af områder, afsnit eller teams i PPR, hvorfor de i nærværende notat alle citeres som "ledere". Der skelnes fortsat mellem dagtilbuds- og skoleledere, hvorfor de vil citeres som sådan. Af samme årsag skelnes der heller ikke mellem de forskellige konsulenter og vejledere, der alle citeres som "konsulenter" i nærværende notat. Tilsvarende citeres de øvrige deltagere som "anden fokusgruppemedtager".

- 4 dagtilbudsledere
- 9 psykologer⁷
- 8 konsulenter (eksempelvis pædagogisk psykologiske konsulenter, pædagogiske vejleder, specialpædagogiske udviklingskonsulenter, skolekonsulenter)
- 4 øvrige deltagere

De praksisfortællinger som blev dannet allerede efter de første fokusgruppeinterviews og de nuancer der indgik heri, blev yderligere udfoldet, uddybet og nuanceret i de følgende fokusgruppeinterviews. De efterfølgende fokusgrupper gav ingen afvigende eller markant anderledes fund, og der er en god overensstemmelse mellem CFA's kortlægning af kompetencebehov i PPR og andre nyere rapporter og artikler om PPR (Implement Consulting Group, 2013; Baviskar, Dyssegaard, Egelund, & de Montgomery, 2015; Hjortdal, 2016; Kirkegaard, 2015; Møller, 2015; Szulevicz, 2013).⁸ CFA vurderer således, at fokusgrupper i andre eller yderligere flere kommuner ikke ville betyde en ændring af det billede af PPR, som nærværende notat viser. Derfor vurderer CFA, at den foreliggende kortlægning af kompetencebehov i PPR i danske kommuner er ganske retvisende og giver et nuanceret og "virkelighedsnært" indblik i kompetencebehov i PPR i dag.

Analyse af kompetencebehov på tværs af kommuner

Dette afsnit præsenterer de seks PPR-enheders fortællinger som én samlet fortælling om et kommunalt PPR i udvikling, hvor opgaverne er mangfoldige, tværgående og kompetencetunge hvilket kalder på både forskellige og stærke pædagogisk psykologiske kompetencer.

Notatet er inddelt i ni afsnit, der behandler syv temaer. Afsnit et til fire omhandler henholdsvis pædagogiske, didaktiske og psykologiske opgaver og kompetencebehov i PPR, herunder opgaver og kompetencer relateret til pædagogisk psykologisk undersøgelse og intervention. I afsnit fem kortlægges opgaver og kompetencebehov relateret til supervision og konsultation samt sparring og rådgivning. Det sjette afsnit tematiserer kompleksiteten i PPR-arbejdet, herunder opgaver og kompetencer relateret til at arbejde med et helhedsperspektiv og ud fra en kontekstuel forståelse. I samme afsnit skitseres betydningen af organisations- og systemforståelse, det praksisnære arbejde i PPR samt opgaver og kompetencer relateret til proces- og udviklingsarbejde. I det syvende afsnit kortlægges opgaver og kompetencer relateret til det flerfaglige samarbejde i PPR, der både fordrer stærke fagfagligheder og gode relationskompetencer. I samme afsnit tematiseres betydningen af erfaring og psykologisk autorisation. I det ottende afsnit diskuteres de pædagogisk psykologiske faggruppers aktuelle og fremtidige berettigelse i PPR, herunder hvordan kandidater fra cand.psych., cand.pæd. i pædagogisk psykologi og cand.pæd.psych. matcher kompetencebehovene i PPR.

⁸ Eksempelvis KL's "Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning" (Implement Consulting Group, 2013).

PPR dækker i dag hele 0-18 års området, men denne undersøgelse fokuserer på PPR's arbejde på dagtilbuds- og skoleområdet. I nærværende notat kaldes børnehaver og øvrige daginstitutioner for *dagtilbud*. Endvidere bruges *praksisfelt* som generel henvisning til dagtilbud og skoler. Som skitseret ovenfor har PPR i dag et meget bredt fagligt opgavefelt, hvor mange forskellige faggrupper arbejder i eller i tæt samarbejde med PPR. Denne undersøgelse fokuserer primært på de psykologiske og pædagogisk psykologiske ansatte i PPR, såsom psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter og vejledere og disses kompetencer, hvorfor *PPR-medarbejder* i det følgende henviser specifikt til disse faggrupper. Analysen indledes med en kortlægning af de PPR-opgaver, der ligger indenfor henholdsvis pædagogik, didaktik og læring, psykologi, udvikling- og trivselsarbejde samt forebyggelsesarbejde, og de færdigheder, den viden og de kompetencer som PPR-arbejdet på disse områder fordrer.

Det øgede fokus på inklusion har skubbet PPR-enhederne i en udvikling, der også fremadrettet vil fordre viden om og kompetencer i forhold til at arbejde med forskellige former for fællesskaber. I forebyggelsesarbejdet sætter PPR fokus på udvikling og støtte af inkluderende og rummelige fællesskaber, herunder læringsfællesskaber, og der arbejdes forebyggende ved at være til stede og tilgængelig ude i praksis på skoler og i dagtilbud.⁹ En leder udtrykker dette ønske således:

”I dag der går I [PPR-medarbejdere] meget mere ind og ser på barnet i konteksten, og ser på aktiviteten, og tilpasser ligesom jeres intervention i forhold til det, I ser der. Først senere kan I begynde at hive specifikke tests frem. Jeg så også gerne et PPR, hvor vi startede med at se på fællesskabet, og ser hvilke vanskeligheder et barn kan have i det fælleskab, og så begynder vi at finde ud af, *hvad er det der skal til? Hvad er det mindste der skal til, for at det barn kan indgå i et fællesskab?* Fremfor at vi starter et langt testforløb uden måske at nå frem til det svar, vi egentlig søger. Så enhver undersøgelse, efter min ønsketænkning, starter i klassefællesskabet.”

”Så kan jeg også vældig godt tænke mig, at fremtidens psykologer fra enten DPU eller fra AU, de faktisk er i stand til at arbejde med større fællesskaber. At vi ligesom ser, at vi selvfølgelig kan arbejde med individet, men vi kan faktisk også arbejde med skolens forskellige fællesskaber for at skabe rum til de børn, der er i nogle særlige udfordringer. (...) [eksempelvis] elevfællesskaber, det kan være klassefællesskabet, gruppefællesskabet, skolefællesskabet, og hvor vi ligesom ser hvordan vi kan medvirke til, at de kan blive aktive og værdsatte medlemmer af de her fællesskaber.” (Leder)

I nogle PPR-enheder kan det forbyggende arbejde eksempelvis bestå i at følge en skoleklasses udvikling tæt på, mens andre ser løbende supervision i skoler og dagtilbud som væsentlig i det forebyggende arbej-

⁹ I flere kommuner er PPR-medarbejdere ude på skolerne på faste ugedage

de. Videre skal PPR-medarbejdere kunne facilitere supervisionsrum eller samtalerum, hvor pædagoger og lærere åbent kan dele de vanskeligheder, herunder både faglige og personlige udfordringer, de oplever i deres arbejde. Her er det PPR-medarbejderens opgave at arbejde med pædagogernes og lærernes iboende læring og personlige og faglige udvikling med udgangspunkt i en aktuel problemstilling.

Koblingen mellem den pædagogiske og didaktiske viden og tilsvarende kompetencer samt psykologisk viden om forskellige vanskeligheder hos børn, er af afgørende betydning for et velfungerende PPR-arbejde, hvorfor et samspil af pædagogiske, didaktiske og psykologiske kompetencer er væsentligt. En skoleleder i en af de andre PPR-enheder forklarer det således:

”Jeg tænker man kommer hurtigere ind i arbejdsgangene og kommer hurtigere ind i det der egentlig er ens kernefelt, hvis man har noget pædagogisk [og] didaktisk viden med sig, fordi det er det, vi efterspørger ude i virkeligheden i aller-, allerhøjeste grad. Hvor den kliniske [del]... Altså det er jo kun i helt særlige tilfælde, vi egentlig går efter den nu når vi tænker inklusion. Det er ikke så ofte mere. Det er meget mere den store kasse af både sociale vanskeligheder og systemiske vanskeligheder, og så er der læring og didaktiske vanskeligheder, også i vores system, så... De er bedre klædt på til at gå ind i det her arbejde, det er jeg sikker på at de er [hvis de har pædagogisk og didaktisk viden, red.]. Og så er der selvfølgelig nogen der tager en klinisk uddannelse, som også kan det fra start, fordi de er naturtalenter og interesserer sig for feltet (...) Men der er også nogle der er meget kliniske der er på rigtig, rigtig hårdt arbejde, hvor man oplever et halvt år, hvor de stort set ikke er i stand til at byde ind på et møde. Og der mærker man jo så også det fravær fra sparring, der så må blive i den her... Så det er vidt forskelligt, og jeg tror ikke kun det handler om personlighed. Jeg tror i allerhøjeste grad også at det handler om, hvad de har med sig fra universiteterne.” (Skoleleder)

Der var en gennemgående enighed blandt de seks PPR-enheder om, at PPR har en væsentlig rolle i forhold til inklusionsarbejdet, hvilket fordrer at PPR-medarbejdere har viden om inklusion, herunder at kunne se fællesskaber og læringsmiljøer ud fra et inklusionsperspektiv, samt at de har viden om in- og eksklusionsprocesser, viden om tilrettelæggelse af inkluderende fællesskaber samt viden om hvordan børn i specialtilbud kan inkluderes i almenområdet.

I de følgende afsnit konkretiseres de pædagogiske, didaktiske og psykologiske kompetencebehov i PPR på tværs af de seks kommuner. Denne inddeling er konstrueret med henblik på at gøre de fagspecifikke opgaver og kompetencer overskuelige i notatet, hvorfor det understreges at realiteten i PPR-praksis ikke er ligeså opdelt, som denne inddeling kunne give indtryk af. De efterfølgende afsnit omhandler de tværgående opgaver og kompetencer, der kan bidrage til et mere ”virkelighedsnært” billede af PPR-enhederne, og af det overlap der er mellem faggruppernes funktioner og til dels også mellem deres kom-

petencer.

1. Pædagogiske opgaver og kompetencer

Ledelse og/eller medarbejdere i alle seks fokusgrupper betonedede at viden om pædagogik samt pædagogiske kompetencer er væsentligt i PPR. I dette afsnit konkretiseres den pædagogiske viden og de pædagogiske kompetencer, som ledelse og/eller medarbejdere fremhævede som væsentlige i PPR's pædagogiske arbejde.

Gennemgående blev viden om eller kendskab til pædagogik samt evne til at indgå i det pædagogiske arbejde i praksisfeltet nævnt som et centralt kompetenceområde i PPR. Flere nævnte, at PPR-medarbejdere skal kunne samarbejde med pædagoger om tilrettelæggelsen af pædagogiske strategier, implementering af pædagogiske metoder, eksempelvis læringsmetoder, og indgå i samarbejde omkring implementering af modeller for gode læringsmiljøer og pædagogiske fællesskaber. Det forudsætter at PPR-medarbejdere har viden om læring, trivsel og adfærd.

Både i relation til det pædagogisk og det didaktisk orienterede PPR-arbejde understregede flere informanter, at det er væsentligt at PPR-medarbejderne kan gå helt tæt på praksisfeltet, og etablere et tæt samarbejde med de pædagogiske fagpersoner i feltet. En dagtilbudsleder udtrykker det således:

"Vi har jo brug for (...) at I tager os i hånden, hvor I hjælper pædagogerne der; Hvad er det I gør helt konkret i forhold til lille Peter, som er rigtig svag i forhold til sin tilknytning til mor? Hvordan er det, vi støtter op om moren, når hun kommer og afleverer og afhenter og så videre." (Dagtilbudsleder)

Også kendskab til eller viden om specialpædagogik var et område, der blev italesat på tværs af PPR-enhederne, herunder viden om eller kendskab til specialpædagogiske metoder og indsatsformer samt at kunne yde specialpædagogisk vejledning. Flere informanter gav endvidere udtryk for at det er vigtigt at PPR-medarbejdere kan fungere som tovholdere i overgangen fra dagtilbud til skole og sikre sig at børn, hvor der har været vanskeligheder følges i denne overgang.

2. Didaktiske og læringsorienterede opgaver og kompetencer

I alle seks fokusgrupper talte ledere og/eller medarbejdere om betydningen af didaktisk viden og didaktiske kompetencer. I relation til didaktisk viden nævnte flere, at det er af vigtigt at PPR-medarbejdere enten har kendskab til eller viden om, hvordan undervisning kan organiseres og udføres ud fra et inklusionsperspektiv. PPR-medarbejdere skal således have viden om eller kendskab til klasseledelse, og *"hvordan man skal agere, så alle kan være med"*, som en leder udtrykte det. Videre skal PPR-medarbejdere ha-

ve et kendskab til de begrænsninger, der er i et klasseværelse og til de didaktiske vanskeligheder, der kan være. Endvidere blev "co-teaching" nævnt, hvilket fordrer at PPR-medarbejdere har undervisningskompetencer og kan "gå ved siden af" læreren. Denne kompetence anvendes eksempelvis når anvisninger fra en psykologisk test skal omsættes i klasserummet. Derudover var fagdidaktisk sparring en efterspurgt kompetence samt at PPR-medarbejdere kan give sparring på tværs af fag. En leder nævnte, at der i den pågældende PPR-enhed var en oplevelses af, at cand.psych. og cand.pæd. i pædagogisk psykologi havde meget glæde af hinanden, idet de anser det som "en fælles træningsbane at undervise hinanden".

I alle PPR-enheder blev viden om læring og indlæring nævnt. Eksempelvis blev det nævnt at PPR-medarbejdere skal have viden om eller kendskab til læringsteorier. Eksempelvis nævnte informanterne *medieret læring*, *classroom management* og *LP*.¹⁰ Derudover nævnte informanterne viden om eller kendskab til læringsprocesser, læringsfællesskaber og –miljøer samt viden om eller kendskab til læringsdysfunktioner samt læseprocesser, læsevanskeligheder og læsetests. Endvidere udtrykte en skoleleder et ønske om, at PPR-medarbejdere kan støtte lærere i at arbejde med progressionsmål for eleverne.

3. Psykologiske opgaver og kompetencer

For at PPR bedst muligt kan understøtte lærere og pædagoger i arbejdet med børns udvikling og trivsel, er psykologisk viden af ligeså stor betydning som den didaktiske og pædagogiske viden. I dette afsnit skitseres den psykologiske del af PPR's arbejde, herunder de opgaver og færdigheder samt den viden og de kompetencer, der primært henhører til det psykologiske PPR-arbejde.

I alle seks PPR-enheder synes der at være en stærk psykologfaggruppe, som blandt andet varetager de tungere psykologiske opgaver i PPR, såsom psykologisk udredning og testarbejde med mere.

I flere fokusgrupper nævnte deltagerne, at det er vigtigt at PPR-psykologer har viden om socio-emotionelle forhold i relation til børns trivsel og udvikling, herunder viden om børns kognitive, sociale og følelsesmæssige udvikling og udviklingsmæssige udfordringer samt viden om hvordan man kan arbejde med disse i skoler og dagtilbud. Derudover nævnte flere informanter, at PPR-psykologer skal have viden om læringspsykologi, neuropsykologi, klinisk psykologi og kliniske børnesamtaler, socialpsykologi, kognitiv psykologi, udviklingspsykologi og udviklingsprocesser samt organisationspsykologi, herunder viden om organisationsteori og forståelse af komplekse organisationer. Endvidere er det væsentligt at

¹⁰ Medieret læring er en læringsfremmende metode som udspringer af neuropsykologisk og socialpædagogik. *Classroom Management* er en adfærdsregulerende klasseledelsesform med fokus på struktur. LP står for Læringsmiljø og Pædagogisk analyse. LP-modellen er et omfattende analyseværktøj, hvor der både arbejdes med læreres og pædagoger analytiske evner og med skolers organisatoriske, didaktiske og pædagogiske set-up. (Szulevicz 2013)
<http://www.emu.dk/modul/medieret-l%C3%A6ring-og-inklusion> <http://www.emu.dk/modul/klasseledelse-artikel>
<http://www.emu.dk/modul/lp-modellen-et-v%C3%A6rkt%C3%B8j-til-udvikling-og-kultur%C3%A6ndring-i-organisationer>

PPR-psykologer har viden om psykologiske tests og diagnoser.¹¹

3.1 Undersøgelse og intervention

I flere PPR-enheder lægges der vægt på forebyggende arbejde ude på skoler og dagtilbud, men PPR skal også kunne træde til, når der opstår mere akutte behov for støtte. Her er det PPR-medarbejderens opgave at undersøge og udrede, og eventuelt at teste et barn og udarbejde en PPV', Pædagogisk Psykologisk Vurdering i henhold til *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*.¹² Kernen i undersøgelses- og interventionsarbejdet i PPR er, at det udføres på en helhedsorienteret måde som er omsættelig i en dagtilbuds- eller skolekontekst. I det følgende skitseres PPR's opgaver inden for det undersøgende og intervenerende område.

Udrednings- og undersøgelsesarbejdet kan eksempelvis gennemføres via praksisobservationer i både dagtilbud, skole og i nogle tilfælde i hjemmet hos en familie. Det fordrer at PPR-medarbejderen er god til at lytte, har psykologisk observationskompetence og kan stille de rigtige spørgsmål med henblik på at afdekke en problemstilling.

PPR's udredningsarbejde kan også bestå i psykologiske tests. Kognitive tests, især WISC-test, blev nævnt i flere PPR-enheder, mens også Bayley-test nævnes af nogle.¹³ Derudover skal psykologiske PPR-medarbejdere kunne analysere testresultaterne og formidle dem til andre, herunder til forældre, og "gøre det så virkelighedsnært som muligt", således at de psykologiske tests bliver brugbare i praksisfeltet. En leder nævnte, at det er væsentligt at testmateriale eller resultater fra tests, både kan omsættes til individ-, gruppe- og organisationsplan. En kyndig brug af de psykologiske tests fordrer et kendskab til de forskellige tests, kendskab til modeller i forhold til analyse af psykologiske tests, viden om reliabilitet og validitet i disse tests samt indsigt i psykiatri, således at PPR-medarbejderen kan foretage en "overføring fra psykiatrien ind i hverdagen". Testarbejdet forudsætter endvidere, at PPR-medarbejderen har viden om børn med udad-reagerende adfærd og viden om metoder og interventionsmåder i arbejdet med disse børn, viden om forskellige former for forstyrrelser samt viden om diagnoser. De forstyrrelser som informanterne nævnte at, især psykologiske PPR-medarbejdere skal have viden om er tilknytningsforstyrrelser, opmærksomhedsforstyrrelser, diverse sprogforstyrrelser samt viden om børn med lav IQ, herunder viden om understøttelse og undervisning af disse børn. De diagnoser som flere informanter gav udtryk for, at især psykologiske PPR-medarbejdere skal have en viden om er eksempelvis ADHD, autisme og

¹¹ Informanterne nævnte, at PPR-psykologer skal have viden om psykologiske tests og om diagnoser. Andre PPR-medarbejdere skal enten have viden herom eller i hvert fald kendskab til tests og diagnoser.

¹² Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=163941>

¹³ I WISC, *Wechsler Intelligence Scale for Children*, testes børns og unges kognitive funktioner. Bayley-testen er en screeningstest hvor kognition, sprog og motorik hos spædbørn og mindre børn testes.

angst, herunder viden om "diagnosebørns måder at opleve verden og virkeligheden på og agere i den på" (Leder)

Flere informanter talte om betydningen af at være varsom i arbejdet med diagnoser, og en skoleleder understregede betydningen af ikke at lade diagnosen spærre for barnet, men i stedet bruge diagnoser vejledende i forhold til tilrettelæggelse af understøttende pædagogiske strategier:

"Det er jo ikke lige det første der kommer *til, det neurologiske paradigme*, det er jo at have en holdning til, at diagnosen spærres ikke for barnet. Diagnosen, i det system vi er i, kan give os en guideline i forhold til hvilke pædagogisk strategier skal vi vælge, hvilken vej skal vi gå. Men det er ikke en diskvalificerende egenskab eller mangel på færdigheder, eller altså, vi betragter jo kompetencer og færdigheder som noget, du endnu ikke har lært – Så, hvordan går vi i et samarbejde med psykologen om at kigge nysgerrigt den vej (...) i forhold til at tænke; *Vi har et ansvar for det narrativ*. Vi har et ansvar for, selvom vi har et positivt syn på specialinstitutioner, så ved vi jo også godt, at det svarer lidt til en behandlingsdom, hvor du så sætter kursen i et menneskes liv. Så det er jo ikke noget vi gør med lethed eller tænker; "*Nåh men det var tough shit. Det var bare ærgerligt, Sonny-boy, nu er der sådan set ikke mere plads til dig her.*" Så det handler jo i høj grad om en skole, en institutions etos, *menneskesyn*, i forhold til hvor meget går vi ind og giver den gas, og i forhold til hvor robuste og hvor dygtige er vi." (Skoleleder)

Der er generelt en del uklarheder i forhold til, hvorvidt det kun er psykologer der må udføre psykologiske tests. Nedenstående uddrag fra to forskellige PPR-enheder eksemplificerer denne debat:

"Det har vi jo haft oppe i Dansk Psykolog Forening, og der har været en jurist på, og det er rigtigt [at] der er nogle kommuner, som ikke kan ansætte psykologer, som ligger altså lidt i udkantsdanmark - undskyld, det var ikke sådan ment - men som ikke kan ansætte [psykologer], og så ansætter de for eksempel folk med [DPU's] udmærkede uddannelser [kandidatuddannelse i pædagogisk psykologi, red.], og de tester. De prøver at gå ind og lære de der WISC-tests og så videre, det gør de. Og det har været taget op i Dansk Psykolog Forening, og man mener altså ikke, at det er i orden. Men altså, vi har jo også, det er *Pearson*¹⁴ der udbyder de der tests, og det er dem der sådan også udstikker linjerne lidt, ik'." (Leder)

I en af de PPR-enheder der både har psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter ansat, er PPR i gang med at udvikle et testuddannelsesprogram, hvor konsulenterne kan oplæres i at udføre psykologiske tests. I denne PPR-enhed er man af en anden overbevisning:

¹⁴ Testudbyder *Pearson Assessment*: <http://www.pearsonassessment.dk/om-pearson>

”Altså jeg tænker, det er mest af alt en fagpolitisk debat, hvor vi har nogle faglige organisationer som markerer sig stærkt i feltet og ikke vil give slip eller lukke andre ind. Og det vil være en befrielse om vi kunne få det vasket ud, men det forventer jeg ikke, vi får ud af den her [fokusgruppe]. Det ville være så fedt, hvis det var [en anden tilføjer: ”ikke at have skellet i PPR”, red.] Den sidste overenskomstforhandling forsøgte da også bare at få en overenskomst på området op at stå. Det lykkedes ikke. Der er altså nogle kræfter udenom os.” (Leder)

”Men der er os med den uddannelse [kandidat i pædagogisk psykologi] også forskellige. Fordi vi er nogle med den uddannelse som er, måske ikke uddannede, men har erfaring i at udføre de her tests og gør det - under supervision, under ordnede forhold. Fordi retningslinjerne for hvem der må gøre det, de er sådan en lille smule vage, når man spørger dem der nu laver testen og Psykologforeningen.” (Konsulent)

En leder i en tredje kommune gav udtryk for, at man i dag bruger andre tests i PPR end tidligere, hvor man før anvendte flere funktionelle tests, men i dag primært anvender kognitive tests, og hvor førstnævnte har været tests som kun psykologer udførte, mens også andre faggrupper i dag kan udføre kognitive tests under supervision.

Undersøgelsesarbejdet fordrer at PPR-medarbejderne har stærke analytiske kompetencer, og kan foretage teoretiske funderede og forskningsbaserede analyser. Det fordrer endvidere, at medarbejderne både kan udføre analysearbejde ud fra egen faglighed og i flerfaglige teams, herunder at PPR-medarbejdere kan analysere testresultater og i nogle tilfælde også foretage analysearbejde sammen med eksempelvis forældre. En leder formulerer det således:

”(...) Det der er vores væsentligste opgave, det er alt lave den her gedigne analyse som kan medvirke til at alle børn kan indgå i et fællesskab, hvor de oplever læring og trivsel, og det er ligesom analysen der er omdrejningspunktet. Det er der, hvor vi sætter de forskellige elementer fra de forskellige fagligheder i spil for at få det bredeste mulige billede af barnet, og efterfølgende så er der selvfølgelig en stor opgave med at omsætte analysens resultater til pædagogisk praksis. Men analysen, enten barnet indgår i analysen som tilfældet jo er det øjeblik vi arbejder indgribende eller vi *taler* om barnet, så er det stadigvæk analysen der er omdrejningspunktet - det der ligesom berettiger PPR's eksistens.” (Leder)

”Men jeg vil sige, det er jo også analysen - selve testen kunne man også godt sætte børnene til selv næsten, på en eller anden måde, så er det ikke det. Det er det at bevare - sikre sig at der ikke sker en reduktionistisk spiral lynhurtigt, for det kan der ske, og det er faren med det (...) når jeg snakker med dem [psykologer], så siger de altid, *det er et øjebliksbillede* og vi skal passe på. (...) Så der er hele den kompleksitet omkring testen, og det vil jeg være - det vil jeg

virkelig insistere på for altid, at de skal følges ad af nogen, der har både tid, og ressourcer og plads til at holde den kompleksitet åben og det åbne blik på, at det her er kun lige nu, vi ser det.” (Psykolog)

Intervention kan således være psykologisk, men kan også være pædagogisk. Sidstnævnte i form af eksempelvis pædagogiske indsatser i dagtilbud eller skole. På specialområdet kan det eksempelvis være i form af udarbejdelse og implementering af en handleplan for et barn, hvor PPR-medarbejderen faciliterer indsatsen i samarbejde med lærere og pædagoger og sikrer opfølgning og evaluering af indsatsen.

4. Opsummering af de pædagogiske, didaktiske og psykologiske opgaver og kompetencer

”(…) de skal ikke vide alt, men alligevel vil vi have, at de ved lidt om det hele.” (Leder)

En af PPR-medarbejdernes hovedopgaver er at støtte lærere og pædagoger i deres arbejde i dagtilbud og på skoler og understøtte udviklingen af ”robuste pædagogiske miljøer”, som en leder udtrykte det, hvor fokus er på trivsel og den faglige udvikling hos børn. Der var derfor i PPR-enhederne en udbredt enighed om, at viden om og indsigt i pædagogiske og didaktiske forhold er væsentligt i PPR; ”(…) vi skal have en indsigt i den almene hverdag, som man har ude på skolerne og have en forståelse af den virkelighed, som læreren eller pædagogen og daginstitutionen befinder sig i.” (Leder). Flere forklarede, at den pædagogiske og didaktiske indsigt samt indblik i praksis i både dagtilbud og på skoler er væsentlig, idet PPR-medarbejdere skal kunne indgå i tilrettelæggelsen af pædagogiske og didaktiske aktiviteter i tæt samarbejde med pædagogen eller læreren. Det fordrer, at PPR-medarbejderne, såvel psykologerne som de pædagogisk psykologiske konsulenter og vejledere, kan gøre sig solide pædagogiske og didaktiske overvejelser vedrørende forberedelse, planlægning, gennemførelse samt evaluering af konkrete pædagogiske og didaktiske aktiviteter, herunder undervisning.

Derudover skal PPR kunne arbejde med ressourceudvikling og -optimering. Det kan være ved at støtte praksisfelterne i arbejdet med at optimere brugen af de lokale ressourcer, herunder at støtte og hjælpe lærere og pædagoger i forhold til spørgsmål om, hvordan de bedst kan organisere sig omkring en opgave. - Og omvendt beskriver informanter, hvordan PPR kan indgå i kompetenceudvekslingsrelationer med lærere og pædagoger med henblik på at etablere en vidensdeling, der går begge veje, det vil sige både fra PPR til praksisfeltet og omvendt, som én måde hvorpå PPR-medarbejdere kan koble teori og praksis og sikre, at viden forankres både i PPR og i praksisfeltet. At kunne koble teori og praksis ses i det hele taget som en væsentlig færdighed, idet PPR-medarbejdere forventes at kunne omsætte teoretisk funderet og forskningsbaseret viden til konkrete handlinger og interventioner i praksisfeltet.

Selvom PPR-enhederne arbejder med udgangspunkt i inklusionsmålsætningen, er der fortsat en mindre gruppe af børn der mistrives. Som en skoleleder sagde; "(...) jeg tror også, det er vigtigt at holde for øje, at der er nogle børn som altså decideret ikke profiterer af at være i et skoletilbud og som har brug for noget helt, helt andet." Her er der i PPR fortsat behov for psykologiske kompetencer til nærmere undersøgelse og udredning af disse børn. Men psykologerne bruges ikke kun testarbejde i PPR i dag, som en psykolog fortalte:

"Og nu er jeg jo psykolog, ik', så derfor er jeg stolt af mit fag, og jeg tænker det skal jo også udvikle sig, sådan at vi ikke bare netop har individsynet, men at vi kan arbejde i hele det der dynamiske felt, hvor subjektet bliver til via omgivelserne, og det skal selvfølgelig ske også i et flerfagligt samarbejde. Men vores uddannelse kan jo *noget* i forhold til det der med psykologiske processer og med følelser og alt det der, som måske de andre uddannelser ikke har så meget med. Der er også noget omkring hjernens udvikling, det individ[perspektiv] som alligevel er et godt kendskab, når børn bliver udad-farende og så videre." (Leder)

Også en leder betonedede betydningen af faggruppernes forskellige styrker: "Det er jo ikke nogen fordel at vi prøver at harmonisere de forskellige fagligheder, det ville jo begrænse os." (Leder)

"Og så er kompetencer ikke noget man kun har, det er noget man konstant udvikler. Så vi er jo hele tiden også i proces, vi udvikler os, vi bliver dygtige og det gør vi jo sammen. Så det bygger jo bare ovenpå, at vi så har nogle forskellige baggrunde og nogle forskellige uddannelser. Så det er jo i konstant udvikling." (Konsulent)

Ikke alle PPR-enheder har ansat pædagogisk psykologiske konsulenter/vejledere, men i de PPR-enheder som har ansat flere af denne faggruppe, eksempelvis konsulenter med en cand.pæd. i pædagogisk psykologi, og hvor PPR-ledelsen bevidst har udvidet PPR med denne faggruppe for at inkorporere pædagogiske og didaktiske kompetencer i PPR, er konsulenterne en værdsat faggruppe i PPR, da de har gode tværfaglige kompetencer, og kan koble pædagogisk, didaktisk og psykologisk viden på en praksisnær måde, som er meget efterspurgt på dagtilbuds- og skoleområdet. Mens den pædagogiske og didaktiske indsigt beskrives som denne faggruppes kernekompetence, er det er noget, som psykologerne oftere først rigtig lærer, når de har været ansat i PPR i en periode, hvorfor det toårige autorisationsforløb for psykologuddannede er af meget stor betydning.

5. Supervision, konsultation, sparring, råd og vejledning

På tværs af de seks fokusgrupper finder informanterne at sparring, supervision og konsultation samt råd og vejledning er væsentlige kompetencer i PPR-arbejdet.

Supervisionskompetencer blev af informanterne forklaret som evnen til at kunne nuancere, at finde resourcer og løsninger hos lærere og pædagoger, at give lærere og pædagoger følgeskab og være støttende og stå sammen med dem i det pædagogiske udviklingsarbejde. Supervision kan også være en del af *co-teaching*, hvor en PPR-medarbejder agerer medlærer og guider i forhold til indretning af undervisningen i en klasse. Endvidere beskrives supervisionskompetence som evnen til at facilitere supervisionsrum eller samtalerum, hvor læreren eller pædagogen åbent kan fortælle om, hvad vedkommende kæmper med. Det kan eksempelvis være egne reaktioner i forhold til en bestemt problemstilling. Især i det forbyggende arbejde anses supervision som meget givende og som en central kompetence hos PPR-medarbejderne.

I nogle PPR-enheder der varetages endvidere konsultative opgaver, herunder målrettet konsultativ bistand og rådgivning i henhold til Serviceloven.¹⁵ At arbejde konsultativt blev videre beskrevet som at mobilisere ressourcer i barnets miljø, herunder at arbejde konsultativt med pædagoger og lærere samt med forældre og deres rolle. Opgaven i forhold til forældrene blev blandt andet beskrevet som, at lave analysearbejde i samarbejde med forældre samt guidning og hjælp til forældre i samarbejde med pædagoger og lærere med henblik på at ruste forældrene til at tage lederskab. Nogle PPR-enheder tilbyder også konsultative forløb. At have sparringskompetencer betyder i denne forbindelse at kunne yde sparring og teamsparring. Informanterne nævnte evne til både at yde intern og ekstern sparring. Den interne sparring blev beskrevet som en afklarende sparring i forskellige faggrupper i forhold til hvordan gruppen bedst kan sætte de respektive kompetencer i spil. Den eksterne sparring ydes ved at være sparringspartner for pædagoger og lærere, for en gruppe af børn eller for enkelte børn og kan eksempelvis bestå i didaktisk og fagdidaktisk sparring på tværs af fag. Rådgivning og vejledning består blandt andet i at give feedback eller ”**personaletips**” til pædagoger og lærere i form af konkrete forslag eller anbefalinger. Råd og vejledning vurderes blandt andet at være fordelagtigt i situationer, hvor der ikke er tid til en forebyggende indsats, hvor der skal handles hurtigere.

I ovennævnte er især formidlingskompetencer af væsentlig betydning, idet PPR-medarbejdere eksempelvis skal kunne formidle psykologisk viden til andre faggrupper og i nogle tilfælde til forældre, eksempelvis hvis resultatet af en psykologisk test eller undersøgelse skal omsættes til praksisfeltet, så det bliver konkret og muligt for lærere og pædagoger at handle på. Dette arbejde fordrer både verbale og skriftlige formidlingskompetencer.

¹⁵ Serviceloven §11, stk. 3: ”Kommunalbestyrelsen skal tilbyde en forebyggende indsats til barnet, den unge eller familien, når det vurderes, at støtte efter nr. 1-4 kan imødekomme barnets eller den unges behov. Kommunalbestyrelsen kan tilbyde følgende forebyggende indsatser: 1) Konsulentbistand, herunder familierettede indsatser. 2) Netværks- eller samtalegrupper. 3) Rådgivning om familieplanlægning.”
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=175036>

6. Komplexitet, helhedsperspektiv og kontekstforståelse

Et andet gennemgående tema var betydningen af at arbejde ud fra et helhedsperspektiv eller helhedsforståelse i PPR. Det fordrer at, PPR-medarbejderen har et godt overblik og kan hente viden i de kontekster og fællesskaber, børn og unge indgår i, herunder fællesskaber i skolen eller klassen, i dagtilbuddet eller i familien. Det fordrer også, at PPR-medarbejderen kan analysere de dynamikker, der er på spil her og kan arbejde og intervenere på individ-, gruppe- og organisationsniveau alt efter problemstillingens karakter.

Det fordrer både et godt kendskab til og indblik i læreres og pædagogers praksisfelter og at PPR har blik for, hvad der sker i disse pædagogiske kontekster og fællesskaber, men også et organisatorisk indblik i de forskellige systemer, som PPR er en del af, og de rammer som PPR-medarbejderen skal kunne navigere i og under. I dette afsnit gives et indblik i kompleksiteten i PPR-medarbejdernes opgaver og betydningen af at anlægge et helhedsperspektiv samt de kontekstuelle forhold, som PPR-medarbejdere skal kunne forholde sig til og indgå i. I det efterfølgende afsnit gives et kort overblik over de organisatoriske forhold og rammer, som har betydning i PPR-medarbejdernes arbejde. Det første afsnit indledes med en fortælling, hvor en leder giver et indblik i den udvikling der har ledt frem til hvor PPR er i dag og de aktuelle udfordringer i PPR-regi.

*"Fra 1970'erne og frem der blev man bedre og bedre til at spotte børn, som faldt lidt udenfor normen og hvor man skulle tilrettelægge specialundervisningen. Så langsomt men sikkert blev flere og flere børn ekskluderede. Og det tog *voldsomt* fart op igennem 00'erne - 90'erne og 00'erne - og på et tidspunkt fandt politikerne ud af, at *det her, det går ikke. Vi ender jo med at have et specialområde der er større end normalområdet*, i hvert fald økonomisk. Så man har vendt den. Politikerne har sat en ny dagsorden og vedtaget en lovgivning, der skal understøtte inklusion. Og ja, det betyder at der er nogle børn derude, som har det rigtig svært. Men hvad kan vi gøre for at få ændret skolesituationen, så den kan rumme? Fordi det at de har det svært, og det at de kan være ulykkelige, det bliver ikke bedre af at vi gemmer dem væk i nogle specialklasser, hvor vi ikke ser og hører dem. Det er en realitet, og hvis de bagefter skal være en del af samfundet, så, tror jeg i hvert fald på, at det er godt også at være blandt dem som er "almindelige" og udvikle sig der. Og så er der nogen, og det ved vi, som... enten har det så skidt eller er så afvigende i deres adfærd, at det går ikke." (Leder)*

Nogle af fokusgruppedeltagerne italesætter ovennævnte udvikling som et "**paradigmeskifte**", som PPR fortsat befinder sig i. Inklusionsdagsordenen har affødt nye problemstillinger i PPR-arbejdet, idet færre børn kan tages ud til specialtilbud, hvorfor de problemstillinger og udfordringer der er i eller omkring nogle børn og de kontekster de indgår i er komplekse, og fordrer at PPR-medarbejderne anlægger et helhedsperspektiv i arbejdet med både enkeltbørn, grupper af børn, lærere og pædagoger, skole- og dagtil-

budsledere og øvrige kontekster, såsom børnenes familier eller forældre. En skoleleder fortæller:

”(...) det er jo ikke *rene* problemer. Altså, jeg har ret mange (...) jeg har hvad; knap 25 % børn som har enten sager i [anden kommunal afdeling, red.] eller PPR, eller begge steder. Og hyp-pigt er det begge steder, for det er jo ikke den der klassiske, at det er bare fordi man har svært ved at læse. Den findes sgu ikke rigtigt længere. Så er der noget i familien, så er der noget på alle mulige andre fronter. Så i virkeligheden kræver det jo en meget netværksorienteret tilgang til en familie og et barns komplekse problemstillinger.” (Skoleleder)

Tilsvarende konkluderer en psykolog i en af de andre PPR-enheder at ”(...) kompleksiteten er faktisk så stor og så bred i det, at der er ikke nogle enkeltstående vanskeligheder man møder. Det er meget varierende” (Psykolog)

At arbejde i et så alsidigt felt med så sammensatte problemstillinger, fordrer ifølge flere informanter at PPR-medarbejdere både har øje for læring og trivsel og forbindelsen mellem de to, at PPR-medarbejdere både kan se udfordringer og forandringspotentiale i og omkring et barn, kan tale ud fra samme platform og samme perspektiv som lærere og pædagoger, og i det hele taget kan tænke hele vejen rundt om et barn og de kontekster det indgår i, herunder har blik for samspelet mellem barnet som individ og de omgivelser det befinder sig i ud fra et inklusionsperspektiv. Det fordrer en god kultur-/kontekstforståelse, at PPR-medarbejderen har en netværksorienteret tilgang til arbejdsopgaverne og arbejder gruppeorienteret. Det vil sige, at den pædagogisk psykologiske intervention kan bestå i gruppearbejde. Det gruppeorienterede arbejde blev både beskrevet som at kunne arbejde med forskellige grupper og fællesskaber, herunder læringsfællesskaber, og med sammensætning af disse, men også at kunne arbejde med relationer og gruppe-/relationsprocesser og -dynamikker, hvilket fordrer en viden herom.

6.1 Organisations- og systemforståelse

Da PPR's arbejdsområde vedrører udvikling, kompetenceopbygning og opkvalificering af pædagoger og lærere og i nogle tilfælde også forældre, fordrer dette arbejde at PPR-medarbejderne har kendskab til de pædagogiske systemer, såsom dagtilbud og skoler, men også til organisatoriske forhold og systemer udover de pædagogiske fællesskaber og læringsfællesskaber i skoler og dagtilbud. I dette afsnit gives en kort oversigt over de organisatoriske forhold, der fordrer et kendskab til blandt andet juridiske/lovgivningsmæssige rammer samt kommunale og pædagogiske systemer. Selvom der er tale om forhold, der er væsentlige at have kendskab til som ansat i PPR, og enkelte informanter foreslog at viden om de organisatoriske forhold samt systemforståelse kunne indgå i psykologuddannelsen og kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi, gav flere udtryk for, at der var tale om forhold, der kunne læres i praksis efter endt uddannelse, idet kommunerne er forskellige. Nedenstående er medtaget i notatet med henblik på at give et overblik over de organisatoriske forhold, som er væsentligt at have kendskab til som

ansat i PPR, men som ikke nødvendigvis skal knyttes til på den uddannelsesmæssige baggrund eller faglighed.

Flere informanter gav udtryk for, at det er væsentligt at PPR-medarbejdere kan navigere i brede organisatoriske og systemiske rammer. Det kræver kendskab til og forståelse for komplekse organisationer og systemer samt et bredt organisatorisk overblik, herunder kendskab til den kommunale virkelighed samt evne til at navigere i det organisatoriske. Der blev blandt andet lagt vægt på at PPR-medarbejdere har en god systemforståelse. Termen *systemer* blev af flere brugt i bredere forstand og omfatter således ledersystemer, skolesystemer, lærersystemer, klasesystemer med videre. At have systemforståelse blev også beskrevet som, at have en helhedsforståelse og kunne se hele vejen rundt og se hvordan forskellige systemer hænger sammen. At kunne bevæge sig i sådanne systemer fordrer viden om systemteori, at PPR-medarbejderen kan (af-)læse systemer og identificere hvor der er ressourcer at hente, og at PPR-medarbejderen kan jonglere mellem forskellige systemniveauer og gøre det situationsafstemt. De specifikke systemer som flere informanter betonedede væsentligheden af, at have kendskab til var blandt andet de politiske forhold, de lovgivningsmæssige/juridiske og økonomiske systemer, herunder reformændringer samt kendskab til kontekster og rammer og de kommunale systemer, eksempelvis kendskab til hvordan en kommune er opbygget og kendskab til interne og eksterne samarbejdspartnere. Flere informanter gav udtryk for, at det er vigtigt at man som medarbejder i PPR kender de forskellige enheder og kan være vejviser i kommunen samt at man kan bevæge sig i et felt, der er økonomisk stramt. Endvidere betonedede en leder væsentligheden af PPR-medarbejdernes opgave med at sikre borgeroplysninger og skrive journalnotater, hvorfor denne leder så færdigheder i forhold til elektronisk sags- og dokumenthåndtering som værende af så stor betydning, at det burde indgå på psykologuddannelsen. Flere fokusgruppemedtagere beskrev dagtilbud og skoler som ”pædagogiske systemer”, og betonedede enten vigtigheden af eller potentialet i at kunne arbejde med organisationsudvikling og teamudvikling på skole- og dagtilbudsområdet. Det fordrer kendskab til og forståelse af de lokale pædagogiske systemer, herunder kendskab til disse værdigrundlag, såsom deres barne-/læringssyn.

6.2 Praksisnærhed samt proces- og udviklingsarbejde

”(...) det handler jo i høj grad om mod og nysgerrighed i forhold til at turde, og så gå på rejse sammen.” (Skoleleder)

I dette afsnit gives et indblik i det praksisnære PPR-arbejde samt et indblik i de proces- og udviklingsrelaterede opgaver som PPR-medarbejdere faciliterer i praksisfeltet i dagtilbud og på skoler.

Det praksisnære arbejde muliggør pædagogisk psykologiske indsatser, der er mere procesorienterede end de tidligere har været. På tværs af PPR-enhederne giver informanter udtryk for, hvor vigtigt det er at den

viden og de kompetencer som PPR-medarbejdere kommer med, forankres ude i dagtilbuddene og skolerne, således at der sker en læring blandt pædagoger og medarbejdere, så de er bedre rustede til kommende problemstillinger og udfordringer. En konsulent forklarer det således:

”Men det er jo også en strategi, kan man sige, hvor man også tænker PPR ind, altså i forhold til det her med at hvis vi skal lykkes med inklusion, jamen så kræver det at vi kompetenceopbygger ude på skolerne, fordi at dér – altså almen- og specialundervisningen, hvis man siger at almenlærerne kan *noget*, men de mangler måske viden om det specifikke ind i det almene, og man kan sige, at hvis der kommer nogen som jer [PPR] og leverer en viden, eller andre steder, men man går igen med den viden, jamen så bliver det ikke brugbart. Så det er også en af de her inkluderende processer, det er hvad skal I lære, så I kan lære lærerne, der skal lære børnene noget.” (Konsulent)

Konsulenten foreslog at dette kunne gøres gennem arbejde med aktionslæringsprocesser. Som eksempel på det procesorienterede arbejde beskrev informanter hvordan PPR arbejder med ”samskabende processer” og flerfaglighed. Her skal PPR-medarbejdere kunne facilitere og koordinere forskellige indsatser og processer, herunder forandringsprocesser, og sikre at rollefordelingen mellem de forskellige faggrupper, både i og udenfor PPR, fungerer, og at lærere, pædagoger og forældre er bevidst om deres rolle og tager medejerskab. En skoleleder giver udtryk for behovet således: ”(...) det er jo en samskabende proces at nå dertil og (...) vi efterspørger de nysgerrige spørgsmål, som kan vække og fjerne blinde vinkler.”

Også udviklingsarbejde i forhold til at udvikle alternative måder at handle på og udvikle projektidéer med videre anses som en PPR-opgave. Det fordrer at PPR-medarbejderen har projektkompetencer, herunder kan igangsætte, facilitere og gennemføre, følge op på, afslutte samt evaluere projekter, forandringsprocesser og andet udviklingsarbejde. I citatet nedenfor beskriver en pædagogisk psykologisk konsulent, hvordan PPR i den pågældende kommune er blevet mere praksisorienteret, hvorfor PPR-medarbejderne i den pågældende kommune skal kunne arbejde side om side med eksempelvis lærere.

”Og vi har i PPR jo et ønske om at komme med rigtige praksisnære råd og vejledning. Den lidt ældre model med den mere lineære indstilling; udredning, og så den her PPV-rapport og så skulle man ligesom sige: *Værsgo! Vi ses til opfølgingsmødet!* Det er man jo også gået væk fra. Det kræver også en modificering af det, for selvom vi skriver praksisnære anbefalinger i vores rapporter, når der så står fem, syv, otte anbefalinger, så kræver det noget viden om, hvordan man får det implementeret. Hvad skal vi starte med, hvordan gør vi? Hvis der står ”*fast struktur og forudsigelig hverdag*”, det har vi nok alle en forståelse om hvad er, men hvad betyder det i den her kontekst? Hvis det er en fast struktur, man arbejder med *classroom management*, *medieret læring*, eller *LP*, så kan det betyde tre forskellige ting, og det

skal man jo også nogen gange have brug for hjælp til at omsætte til min virkelighed, nu når jeg står som lærer i klasseværelset. Det kræver jo en viden om både hvad anbefalingerne peger på og hvordan man så hiver det ind i lige nøjagtig det her klasseværelse, lige nøjagtigt den her elevs hverdag.” (Konsulent)

Fundamentet for et vellykket praksisnært og procesorienteret samarbejde er blandt andet, at PPR-medarbejderen kan skabe tryghed blandt pædagoger og lærere, kan indgå i samarbejder på en respektfuld og anerkendende måde samt sørge for forventningsafstemning og afklaring i forhold til de grundlægende antagelser vedrørende hvilken tilgang, herunder hvilket værdigrundlag, der arbejdes ud fra. Dette arbejde fordrer stærke kommunikative kompetencer.

”Og det handler jo om at være tæt på lærerne og pædagogerne, og forældrene i øvrigt også, og skabe de der processer sammen, hvor vi kan gå ind og kigge på, hvad kan vi bidrage med (...), og det er jo flerfagligt. Det kan aldrig kun være én gruppe, der skal gøre det her. Hvis det her skal lykkes, så skal man gøre det sammen med forældrene og sammen med andre faggrupper.” (Leder)

Der synes ikke at være behov for, at PPR-medarbejdere kun kan virke som eksperter. Snarere er der behov for at de kan navigere mellem forskellige roller og springe mellem forskellig kontekster, hvor de også kan træde ud af ekspertrollen og gå ind til problemstillinger og flerfaglige samarbejder med åbenhed, nysgerrighed og en interesse i praksisfeltet og faggrupperne her; ”(...) vi er jo ikke eksperter på den måde. Vi skal jo finde ud af det i fællesskabet.” (Konsulent)

En leder og en skoleleder i to forskellige kommuner formulerer det således:

”(...) at kunne være undersøgende på det (...), fremfor at komme med den færdige plan hjemmefra, men finde ud af hvad vi egentligt har af muligheder, handlemuligheder, og hvad giver det anledning til af refleksioner ved lærere og pædagoger, når vi får lov til at reflektere over hvad vi kunne [...], Så vi får en pædagogisk handleplan, som faktisk også kan omsættes i praksis efterfølgende. Det er sådan lidt en kunststart, tænker jeg, hvis man nu kan det.” (Leder)

”(...) hvad er det, der giver anledning til et godt resultat? – Det er fælles undren. Så det er nysgerrighed, så det er jo også lidt med at have en viden om, *hvordan stiller jeg de gode spørgsmål* eller hvordan går vi sammen ind i et nysgerrigt felt, hvor vi tillader os sig ikke at have svarene. Fordi det jo er tit rejsen ind i nysgerrigheden omkring det, og så er det der, den flerfaglige drøftelse og kvalitet opstår.” (Skoleleder)

Flere informanter med en akademisk baggrund gav udtryk for, at de især kan bruge de analytiske kompetencer, som de har erhvervet sig via deres studier. Deres fokus er at insistere på at arbejde med komplek-

siteten i relation til en opgave eller problemstilling, og at kunne anskue det fra forskellige perspektiver - at have et såkaldt "multifacettere[t] blik", som en psykolog formulerede det, og derudover at forholde sig reflekterende til praksis, udvise ydmyghed i forhold til det man ikke ved samt at opsøge ny viden.

"[Psykologuddannelsen] giver en kvalificering af de analyser vi laver, og den kompleksitet du kan gennemskue i de analyser (...) altså en psykologuddannelse er en psykologuddannelse, og så kan man snakke om at sige at man i forbindelse med autorisationsforløbet, det kan vi målrette i praksis [for de] som har behov for noget helt bestemt, og det er der jo masser af bud på, og det kan man sagtens arbejde ind. Men at reducere en akademisk uddannelse på det grundlag, det vil jeg ikke." (Psykolog)¹⁶

Som en del af det at arbejde med udviklings- og forandringsprocesser nævnte flere informanter, at PPR-medarbejderens rolle også er, at udfordre praksisfeltet, herunder at tænke anderledes og gøre op med indgroede logikker og vaner såvel i PPR som ude i dagtilbud og på skoler samt at være nytænkende eller "tænke ud af boksen". En skoleleder formulerede det således:

"(...) det kræver at man gør op med nogle logikker, nogle af de der indgroede logikker som vi alle sammen har i vores perspektiv, at få gjort op med dem og sige... *det kan godt være at det havde sin gang på jorden for nogle år siden, men verden udvikler sig.*" (Skoleleder)

Dernæst nævnte flere informanter at PPR-medarbejdere også skal kunne udfordre diskurser og normalitetsopfattelser og kunne forholde sig kritisk til eksempelvis hele det såkaldte "neurologiske paradigme", forstået som brugen af diagnoser, der i en af PPR-enhederne omtales som "en behandlingsdom". Derudover blev der lagt vægt på, at PPR-medarbejdere har selvindsigt og perspektivbevidsthed og kan forholde sig kritisk til egen praksis og professionelle ageren ved at facilitere selvkritik ved at "tage et andenordensperspektiv på sin praksis" og på egne blinde vinkler samt at kunne foretage en form for *psykodynamisk inspireret selvanalyse*, eksempelvis i forhold til, hvordan man selv reagerer på et udad-reagerende barn for dernæst at kunne arbejde med sig selv og egne følelser.

Det fordrer at PPR-medarbejderen er nytænkende og har mod på at afprøve alternativer, at PPR-medarbejderen stiller tilpas udfordrende spørgsmål til eksempelvis lærere og pædagoger og at PPR-medarbejderen har viden om *praktisk omsættelig diskursanalyse og diskursteori*, der kan bruges i arbejdet med kulturændring/kulturforandring. Udover at være modig, nævnte informanterne følgende personlige kompetencer og færdigheder: at være tålmodig, at lydhør, ydmyg og lytte sig frem, men også at

¹⁶ Psykologens udsagn kom som et svar på en diskussion der udviklede sig i fokusgruppen, om hvorvidt psykologuddannelsen burde være mere praksisrettet. Det mente nogle af deltagerne fra praksisfeltet, mens psykologerne i den pågældende kommune var uenige heri, idet de vægtede såvel den teoretiske viden og de akademiske kompetencer, de havde tilegnet sig under uddannelsen.

kunne være dynamisk, undersøgende og nysgerrig samt at have overblik. Et eksempel på hvordan ovennævnte kan forstås og forbindes ses i denne udtalelse fra en konsulent:

”Men det jeg vil frem til er, at nogle gange når man står overfor en udfordring, så vil man måske også have tilbøjelighed til at kalde på det man kender, ik’. Og det er jo også grunden til, at jeg nævner ”*modig*” her som personlig kompetence. Altså tør vi prøve nye ting af eller tør vi prøve at gå den her vej? Tør vi, i stedet for at tilbyde råd og vejledning én gang om ugen de næste fire uger, så skabe et supervisorsrum, hvor man prøver at finde de iboende ressourcer ved lærerne og så se hvad der sker? Tør vi arbejde med robusthed ved medarbejderne i stedet for at blive ved med at lave udredninger? Og det gør vi jo, selvfølgelig lidt karikeret sagt, men er vi opmærksomme på... Hiver vi os selv op i helikopterblikket og så kigger ned på hvordan vi kan udvikle os selv i de retninger der giver mening?” (Konsulent)

Det øgede fokus på inklusion har afstedkommet en bevægelse væk fra et ensidigt individfokus med psykologiske udredninger, tests og diagnoser, der tidligere udgjorde en større del af PPR’s arbejde, til at PPR-enhederne i dag er blevet optaget af, at se barnet i et helhedsperspektiv (Kirkegaard, PPR for fremtiden 2015, Szulevicz 2013). Denne udvikling synes imidlertid ikke problemfri, ikke mindst taget det i betragtning, at de lovgivningsmæssige rammer PPR fungerer under fortsat er formuleret ud fra et individorienteret perspektiv, og det forhold at der fortsat en minoritet af børn i dagtilbud og skoler, for hvem det måske ikke er hensigtsmæssigt at skulle inkluderes i almenområdet.

Ud fra denne undersøgelse synes det at være forskelligt, *hvor langt* PPR-enhederne er kommet i dette ”paradigmeskifte” fra et afgrænset individfokus mod et fokus på inkluderende fællesskaber og kontekstuelle forhold, hvorfor der i PPR i dag både er fokus på at medarbejdere har viden om og kompetencer i forhold til arbejdet med individbaserede problematikker, samtidig med at PPR-medarbejderne og lederne arbejder hen imod en mere helhedsorienteret forståelse med fokus på blandt andet de lokale pædagogiske systemer og kontekstuelle forhold i øvrigt og et tæt samarbejde mellem forskellige faggrupper;

”(...) vi kan det ikke alene – det er sagerne simpelthen for komplekse til.” (Leder)

7. Samarbejde, faglighed og relationskompetence

”Der hvor vi virkelig kan samarbejde og skabe en god relation i et tværfagligt samarbejde, og samarbejde med forældrene, hvor vi virkelig kan bringe hinandens styrker ind i det, og hinandens faglige viden. Det er der vi, for mig, lykkes.” (Skoleleder)

Udover betydningen af pædagogiske, didaktiske og psykologiske kompetencer i PPR står betydningen af det flerfaglige samarbejde samt samarbejds- og relationskompetencer helt centralt i PPR-enhederne. I

nogle PPR-enheder er udviklingen af det tætte samarbejde mellem PPR og praksisfeltet og/eller mellem forskellige faggrupper, herunder mellem psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter og vejledere en ledelsesmæssig prioritet og en integreret og opprioriteret del af arbejdet blandt de ansatte i PPR.

”Altså der opstår synergi der, hvor vi kan samarbejde. Fordi vi kan bringe noget ind og så er der nogle andre der kan noget andet, måske noget mere didaktisk, som vi ikke er uddannede i, og så kan vi skabe noget sammen og så bliver det rigtig interessant.” (Psykolog)

En konsulent i en af de andre PPR-enheder udtrykker følgende:

”(…) som jeg ser det nu, så er vi meget sagsbehandlende, altså vi er meget på individniveauet, og der tænker jeg helt klart, at vi har nogle muligheder for at blive intervenerende på gruppe-, klasse-, organisationsniveau og udnytte det at... og bruge det. Og der ser jeg også en tværfaglighed i det.” (Konsulent)

Udsagnet giver et indblik i den udvikling som de forskellige PPR-enheder befinder sig i, hvor PPR også fremadrettet vil fokusere stadigt mere på kontekstuelle forhold og mindre på individuelle problemer. Også i de tre PPR-enheder der ikke eller næsten ikke har pædagogisk psykologiske konsulenter ansat, udtrykte flere informanter et behov for eller ønske om at det flerfaglige samarbejde styrkes. I alle fokusgrupper var der informanter, der nævnte potentialet i at sætte flere forskellige pædagogisk psykologiske fagligheder i spil i PPR. I to af de tre ”psykologtunge” PPR-enheder spåede flere informanter at denne udvikling også fremadrettet ville blive en realitet i PPR. Kun én af de seks PPR-enheder havde ingen umiddelbar interesse i at ansatte kandidater i pædagogisk psykologi i selve PPR-enheden, omend de fandt kompetenceprofilen på disse kandidater meget relevant og gerne så at psykologer havde tilsvarende kompetencer.

En af de andre fokusgruppemedtagere formulerede værdien af det flerfaglige på denne måde:

”Det der med at kende; *hvad er det jeg selv kommer og bidrager med, hvad er det jeg har af redskaber til min rådighed og hvad er det jeg så kan få ekstra ved at få noget tværfagligt i spil?* Det tænker jeg i hvert fald, også hvis man kigger bare ned på de forskellige undersøgelsesredskaber vi har hver især som faggrupper, det er i hvert fald også en måde, hvor man kommer til at supplere hinanden meget på. Jeg tænker specielt sådan i forhold til det, at gøre observationer inde i klasserne på børnene. Det at have et redskab til at kunne gøre det struktureret og det synes jeg tit er noget af det, der er med til at gøre en forskel i det tværfaglige.” (Anden fokusgruppemedtager)

Samlet set så flere informanter det som en væsentlig PPR-opgave både at indgå i, men også at facilitere forskellige samarbejder og udvikle det flerfaglige samarbejde, herunder udvikle og kvalificere nye måder, hvorpå forskellige faggrupper kan koble sig på hinanden. En psykolog formulerede det således: ”(…) hvis vi ikke kan samarbejde i det her arbejde, så kan vi ingenting”.

I det følgende kortlægges betydningen af det flerfaglige samarbejde samt hvordan samarbejds- og relationskompetencer får betydning i PPR.

”Der er rigtig meget behov for, at vi er mange der arbejder sammen om barnet.” (Psykolog)

I PPR-enhederne fyldte samtaler om flerfaglighed/tværfaglighed en del. Tilsvarende var relationskompetence et gennemgående ord på tværs af PPR-enheder. For flere informanter synes den helhedsorienterede indsats i PPR at være tæt forbundet med den måde, hvorpå opgavernes løses på tværs af forskellige fagligheder. En sundhedsplejeleder udtrykker det således:

”(…) jeg tænker, hvis man skal kunne udnytte den der tværfaglige synergieffekt, så er det jo rigtig vigtigt at kunne sætte sig flere fagfolk sammen i nogle situationer. Og det kan være både i forhold til et enkelt barn, men det kunne også være i forhold til en klasse med børn, hvor man kunne gå ind i fællesskab og kigge på den der score; *Nå, men når klassen generelt de ligger sgu ret dårligt der, hvordan kunne vi med vores fagligheder tænke forandring og udvikling her, og sammen med lærere, sammen med pædagoger, sammen med forældrene, afhængigt af hvad det er, vi er oppe imod... Fordi det er også noget med at udnytte vores resourcer optimalt og få høj kvalitet ind i det. (...) det er vigtigt at have den åbenhed, at man er åben, når man kommer ud og nysgerrig på (...) - de nye der kommer ud, jamen hvad gør andre? hvad er det, der sker her? hvad bruger man her? hvordan arbejder vi med de forskellige og hvordan samarbejder vi om det? Og der tror jeg faktisk vi kunne løfte bedre end vi gør i dag.*” (Leder)

Det tætte samarbejde fordrer at PPR-medarbejdere har gode relationskompetencer, det vil sige at de kan opbygge gode relationer til andre faggrupper, til lærere og pædagoger, til forældre, til børn, men også at de kan opbygge relationer lærere/pædagoger og børn imellem, lærere/pædagoger og forældre imellem osv. Dette relationsarbejde fordrer en anerkendende og bekræftende tilgang til samarbejdspartnerne;

”Derfor kan vi også sige, det er en kernekompetence for en PPR-medarbejder, at man indgår på en respektfuld måde i samarbejdet og på den måde skaber den synergi, som flere fagligheder danner baggrund for.” (Leder)

Samtidig lægger en leder vægt på, at PPR-medarbejdere også skal kunne bevare en professionel distance og dermed kunne balancere mellem nærhed og distance. Endvidere blev evnen til konflikthåndtering nævnt i flere PPR-enheder, herunder at kunne håndtere krydspres til møder med eksempelvis forældre, ledelser, lærere og pædagoger med forskellige interesser og at være uvildig i det felt. I forlængelse heraf nævnte flere mødeledelse eller mødefacilitering af eksempelvis bekymringsmøder og dialogmøder som en væsentlig kompetence hos PPR-medarbejdere, herunder at kunne agere tovholder, agere medleder, at rammesætte og styre et møde samt at have erfaring med varetagelsen af eller viden om forskellige rolle-

funktioner til møder.

Flere informanter lagde vægt på, at kvaliteten i det flerfaglige samarbejde afhænger af, at der i PPR er stærke ”monofagligheder” forstået således, at den enkelte PPR-medarbejder er stærk i sin egen fagfaglighed, er tydelig omkring sin faglighed og har noget at byde ind med. I det følgende skitseres hvordan de faglige kvaliteter får betydning i PPR.

”Jeg tænker at den der kompetence til at kunne gå ind tværprofessionelt, den tænker jeg bliver helt central, når man taler omkring de psykologiske uddannelser. (...) *Hvordan kan vi sætte indsatsen primær og så byde ind?* Og jeg tror på det bliver mere og mere tværfagligt. Vi gør det jo; Vores *det nye* bliver - og det er jo noget, som vi har været ude og kigge på både derude, og vi har spurgt og vi har gjort - Vi sætter jer jo sammen og siger; *Vi skal have nogle specialistkompetencer indenfor hvert felt, samtidig så skal vi kunne samarbejde og det er sagen her.* Og jeg tror altså at det bliver mere og mere, at det er de kompetencer det spiller på, at vi kan finde ud af at dele vores viden, også som psykologer, ik” (Leder)

Flere informanter talte endvidere om betydningen af perspektivbevidsthed, som kan ses som en kompetence, der både får betydning i forhold til PPR-medarbejderens egen fagfaglighed, og som indgår i det at have en teoretisk og forskningsbaseret viden, men også som noget der får betydning i det flerfaglige samarbejde med andre faggrupper der måske anlægger andre perspektiver. En anden leder formulerer det således:

”Jeg får lyst til at sige noget, som jeg oplever er faggruppens - og det er egentligt på tværs af de to [psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter]... - en af de gode spidskompetencer er evnen til at anlægge et præcist perspektiv på noget. At vælge sig et perspektiv, og se det meget præcist derfra og kende at det her perspektiv har de her muligheder i sig og de her begrænsninger i sig. Det er lidt ligesom sådan et landskab, hvor der står fugletårne, og vide at *jeg er kravlet op i det her fugletårn. Det vil sige øst er den der vej, og vest er den der vej og der er noget, jeg ikke kan se herfra, som jeg står med ryggen til.* Eller; *Du har anlagt det der perspektiv, og jeg ser det herfra og de her to perspektiver har de her modsætninger i sig.* Det er en ret fremtrædende spidskompetence hos de her to faggrupper.” (Leder)

Samarbejds- og relationskompetencer, evnen til at agere sikkert i sin egen faglighed samt evnen til at være bevidst om det perspektiv man anlægger, er kompetencer og færdigheder som PPR-medarbejdere videreudvikler, efterhånden som de får mere erfaring med at arbejde i PPR. I forlængelse af spørgsmålet om praksisnærhed kortlægges betydningen af arbejdserfaring samt autorisationsforløbet som psykologer gennemgår de første to år de er ansat i PPR i det følgende afsnit.

7.1 Betydning af erfaring og autorisation

Flere PPR-psykologer og medarbejdere samt ledelse i PPR og på skole- og dagtilbudsområdet udtrykker et ønske om, at også nyuddannede psykologer i PPR har en solid forståelse for og kendskab til læreres og pædagogers praksis, herunder en pædagogisk og didaktisk viden og/eller kendskab til arbejdet i dagtilbud og på skoler, hvorfor nogle efterspørger at psykologuddannelsen bliver mere rettet mod PPR-praksis og mod det understøttende arbejde på skole- og dagtilbudsområdet. Andre PPR-psykologer argumenterer for, at deres solide akademiske uddannelsesbaggrund giver dem nogle særlige kompetencer, blandt andet perspektivbevidsthed og stærke analysekompetencer, hvorfor de ikke vil gå på kompromis med den stærke psykologfaglige viden for at give plads til mere pædagogik eller praksisforståelse i psykologuddannelsen. På tværs af de seks PPR-enheder synes der imidlertid at være en overvejende forståelse for eller accept af, at nyuddannede psykologers pædagogiske og/eller didaktiske kendskab og deres kendskab til PPR-arbejde i dagtilbud og skoler er begrænset, idet de kan tilegne sig denne viden og erfaring i løbet af deres autorisationsforløb i PPR. Samtidig synes psykologer fra Aalborg Universitets PPSA-program, *Pædagogisk Psykologi i Socialt Arbejde*,¹⁷ at være særligt attraktive i PPR, idet de under uddannelsen har et tæt samarbejde med PPR, hvorfor disse psykologer har stiftet bekendtskab med PPR-arbejde allerede i løbet af deres uddannelse. I flere af PPR-enhederne gav PPR-lederne udtryk for et ønske om et tættere samarbejde mellem PPR og universiteterne, eksempelvis i form af uddannelsespraktikforløb i PPR. Derudover foreslog flere informanter oprettelse af flere eller længere praktikforløb på psykologuddannelsen, praksisbesøg i PPR og i det hele taget et tættere samarbejde mellem universiteterne og PPR. Flere ledere i PPR efterspørger endvidere bedre retningslinjer for tilrettelæggelse af autorisationsforløbet for psykologer og ser det også som noget, der kunne udvikles i samarbejde med eksempelvis universiteter.

Praksiserfaring får større betydning i forhold til de pædagogisk psykologiske konsulenter og vejledere. Her synes den gennemgående mening at være, at personer med erfaring fra et lærer- eller pædagogvirke er langt mere attraktive at ansætte i PPR end sammenlignelige nyuddannede uden forudgående praksiserfaring. I forlængelse heraf blev ”organisatorisk tæft” og ”praksisrobusthed” nævnt i flere PPR-enheder som væsentlige kompetencer for PPR-medarbejdere. Videre blev der lagt vægt på betydningen af at være stærk og tydelig i sin faglighed og hvile i den. En del af forklaringen på hvorfor PPR-enhederne forventer praksiserfaring hos pædagogisk psykologiske konsulenter og ikke hos psykologer kan findes i det forhold, at pædagogisk psykologiske konsulenter ikke får samme oplæringsforløb såsom autorisationsforløbet for nyuddannede psykologer,¹⁸ hvorfor PPR er interesseret i erfarne kandidater til konsulent- og

¹⁷ For information om PPSA-programmet, se [http://vbn.aau.dk/da/organisations/paedagogisk-psykologi-i-socialt-%20arbejde\(O60f522a-11a1-4bc8-b81b-886941ccb458\).html](http://vbn.aau.dk/da/organisations/paedagogisk-psykologi-i-socialt-%20arbejde(O60f522a-11a1-4bc8-b81b-886941ccb458).html)

¹⁸ Med undtagelse af én af PPR-enhederne, hvor der er et stort overlap mellem psykologernes og de pædagogisk psy-

vejlederstillinger. Autorisationsforløbet beskrives af flere som en læretid sammenlignelig med eksempelvis turnusordningen for læger. En psykolog beskriver betydningen af autorisationsforløbet således:

”(...) der var fokus på, i de to år hvor jeg var under autorisation, faktisk at få lært mig op. Det var en læringsproces at indgå i, og det tænker jeg, det vil jeg nødtigt have været foruden. Jeg mener ikke da jeg kom ud fra universitet, at jeg var klar til at kunne besidde det arbejde jeg gør i dag, på den måde jeg gør det i dag. Jeg kom ud med en masse viden, men ingen praktisk erfaring, og det er det, man bruger den første periode på. I hvert fald det jeg oplevede at bruge den første periode på, det var jo at gå ud og danne mig en masse erfaringer, og komme tilbage og få en masse supervision, og få, rent faktisk, en masse læring i spil, som jo klædte mig på løbende til at blive en noget bedre psykolog i praksis og ikke kun i teorien.” (Psykolog)

Udover at autorisationsforløbet styrker og bidrager til at dygtiggøre psykologer i deres virke i PPR, kan det også give kompetencer i forhold til den praksisnære indsats og støtte, som er væsentlig i det udviklingsarbejde, som PPR-medarbejder yder i dagtilbud og skoler;

”Jeg tror for mit vedkommende så det, det som man får igennem ens autorisation og de supervisioner, det er at man får faktisk mulighed for at få en eller anden mentor på sin praksis, og det er afsindigt vigtigt. Og det var jo også det, vi startede med at sige, at hvis man skal ud og være støttende omkring andre folks praksisser, og turde gå med ud i det og turde sige; *Skal vi prøve at kigge på det der, hvor du har en blind plet? Jeg skal nok holde dig imens.* Hvis man skal turde det, skal man også have været igennem det selv og man skal have fået den erfaring af, at det dør man ikke af, *Så du kan se mig i øjnene og vide, at det dør du ikke af, for det ved jeg, at vi ikke gør.* Altså den erfaring ligger jo i autorisationen (...) det har en kæmpe værdi, og jeg tror det er skide farligt at sige; *Vi stryger overbygningen på psykologstudiet, for det kan være lige meget. De skal bare i gang med deres...* Altså, jeg synes faktisk de fem år er ret kvalificerende som akademiker, og så holde fast i det og sige, det er der, det batter i forhold til praksis, det er at få en mentor, det ved vi alle sammen; Det er den lærer, der holder os i hånden og siger; *Du kan godt. Jeg er her med dig.*” (Psykolog)

Ud fra ovenstående udsagn kunne det synes at det, at man som PPR-medarbejdere har erfaring som pædagog eller lærer ikke nødvendigvis er den eneste relevante kvalifikation eller kompetence i forhold til at kunne arbejde tæt på lærere og pædagoger. At kunne støtte lærere og pædagoger i deres arbejde og hjælpe dem med at se deres praksis og de udfordringer de møder fra et andet perspektiv kan også være en kompetence, der udvikles gennem mentorforløb, såsom autorisationsforløbet for nyuddannede psykologer. I forlængelse af psykologens udsagn om autorisation ovenfor gav en dagtilbudsleder udtryk for et ønske om at

kologiske konsulenters arbejder, herunder testarbejde.

denne reflekterede selvbevidsthed understøttes på psykologuddannelsen;

”(...) jeg tænker hverken halve eller hele år, men at man arbejder med den idé hele tiden undervejs i uddannelsen (...) det er der, hvor jeg tænker at man får kigget på sig selv udefra og kigget på situationerne (...) at det er en del af uddannelsen, at man går ind og kigger på sig selv og sin egen praksis, sin måde at agere på i de her forskellige sammenhænge.” (Dagtilbudsleder)

8. Fremtidige pædagogisk psykologiske kompetencebehov

Med udgangspunkt i faggrupper fra henholdsvis psykologuddannelsen, kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi og den nedlagte cand.pæd.psych.-uddannelse har CFA kortlagt de kompetencer der karakteriserer de pædagogisk psykologiske faggrupper i PPR i dag og som der også fremadrettet vil blive behov for. Forud for hvert fokusgruppemøde sendte CFA en kompetenceprofil fra henholdsvis kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi og kandidatuddannelsen i psykologi ved Aarhus Universitet til gruppedeltagerne. Med henblik på at afdække om der er kompetencebehov i PPR som ikke kan dækkes af eksisterende faggrupper, blev informanter under fokusgruppemødet spurgt til deres oplevelse af, hvorvidt ovennævnte faggrupper dækker de opgaver og kompetencer der er behov for i PPR-arbejdet og hvordan henholdsvis psykologuddannelsen og kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi kan forbedres. Spørgsmålet om pædagogisk psykologiske kompetencebehov og faggrupper i PPR leder videre til en diskussion af behovet for cand.pæd.psych.-faggruppen i PPR i dag, som CFA har forsøgt at konkretisere. I dette afsnit kortlægges de faglige egenskaber og kompetencer, der kendetegner de pædagogisk psykologiske faggrupper. Denne afsluttende del af analysen har til hensigt at belyse både faggruppernes spidskompetencer, men også belyse, hvordan de supplerer hinanden. Afsnittet afrundes med en diskussion af de konkretiserede behov for cand.pæd.psych.-faggruppen fremtidige virke i PPR.

”Den bevægelse vi har taget de senere år, altså nu sidder jeg med ansvaret for personalerekruttering, og vi valgte på et tidspunkt for et par år siden, at nu er vi nødt til at rekruttere nogen, der har enten en pædagog- eller en lærerbaggrund og har bygget en kandidat ovenpå det, i erkendelse af at de tidligere skolepsykologer... Den uddannelse var ikke længere. Vi synes, vi skulle supplere os. Det handler ikke om, at vi ikke tænker at cand.psych.-uddannelsen er god, men vi kunne se, at der var den der pædagogiske forståelse, som vi taber mere og mere af, jo flere der går på pension af dem, der var uddannede på den måde. Det synes jeg har været utroligt givende, at vi har, hvad skal jeg sige, at vi er begyndt at rekruttere den vej ind også. Jeg tror ikke vi har fundet vores balance på det endnu, men vi startede, og jeg kan se at det er en rigtig proces. Så hvis det skal være et indspark til, at den uddannelsesretning [cand.pæd. i pædagogisk psykologi] skal være værdifuld, så gerne fra mig!” (Leder)

Ovenstående citat giver et indblik i, hvordan PPR i den pågældende kommune, har måttet reorganisere efter nedlæggelsen af cand.pæd.psych.-uddannelsen og har valgt at supplere med andre pædagogisk psykologiske kandidater. I en PPR-enhed står man lige nu overfor en kommende udvidelse, hvor PPR vil ansætte flere pædagogisk psykologiske konsulenter, mens det er et skridt, man allerede har taget i andre PPR-enheder. I det følgende afsnit skitseres nogle af PPR-medarbejdernes funktioner og kompetencer i PPR i dag. Hvert afsnit afrundes med kritiske betragtninger og forslag til forbedring af uddannelserne.

8.1 Cand.psych.

”Jeg tror der er sket en markant forandring igennem de sidste otte-ti år, som i den grad har opkvalificeret psykologfeltet (...) de er en aktiv medspiller i dag, hvor de tidligere havde en meget mere passiv rolle – det var ligesom dem der var eksperterne på et barn som de så to gange, afleverede det og så trak de sig tilbage. Vi står et helt andet sted, hvor vi har et samarbejde og begge parter har en aktiv rolle i forhold til at være opsøgende og give viden og sparre omkring det. Så jeg synes egentlig, at de har det, de skal have.” (Skoleleder)

Selvom nogle PPR-enheder er begyndt at ansætte flere pædagogisk psykologiske konsulenter og vejledere, fremstår psykologer i alle seks PPR-enheder som en præsent og værdsat faggruppe, hvor der på tværs af de seks enheder er en gennemgående enighed om at de psykologiske kompetencer som denne faggruppe har også fremadrettet vil være en væsentlig del af det pædagogisk psykologiske arbejde i PPR. På tværs af PPR-enhederne giver informanterne udtryk for, at de ændrede vilkår og rammer for PPR-arbejdet, herunder inklusionsmålsætningen, har betydet at psykologerne har måttet omstille sig i deres virke som PPR-psykologer;

”Jeg synes at vi som cand.psych.er sagtens kan gøre andet end at sidde og have enormt teoretisk viden. Jeg tænker, at det her felt har flyttet sig rigtig meget henover de senere... Nu har jeg været i feltet i syv år, der har været en bevægelse bare dér, og jeg kan også høre at før jeg kom ind i feltet har der også været en bevægelse, hvor at psykologerne har været *meget* tunge teoretikere til at vi kommer tættere og tættere på praksis. Og det synes jeg faktisk godt vi kan, også selvom vi ikke har den didaktiske oplæring” (Psykolog)

Citatet ovenfor skitserer PPR-psykologernes rolle i PPR-enhederne i dag. PPR-psykologerne er fortsat efterspurgt i PPR, ikke kun fordi de kan udføre kliniske tests, men også fordi de i flere PPR-enheder har udviklet sig som faggruppe i PPR og tilpasset, eller er på vej til at tilpasse sig, PPR's ændrede opgaveportefølje.

I det følgende skitseres de kritikpunkter og forbedringsforslag til psykologuddannelsen der fremkom i

fokusgrupperne.

”Men så synes jeg, i forhold til den første her, cand.psych., der synes jeg at der bliver... [læser op af studieordningens kompetenceprofil]: ”*Tilrettelægge behandling*”, det er vores *hædeord*, altså på en eller anden måde... Det er bare *totalt* ekskluderende. Det er et totalt *medicinsk naturvidenskabeligt paradigme* der tales ind i den og det kan vi simpelthen ikke bruge ind i skolen, hvis jeg skulle være helt hård. Og så kan man så sige, så kan det være de der cand.pæd.pæd.psyk. skal kunne lave nogle tests også eller også skal der noget mere ind i den anden [psykologuddannelsen]. For ellers så... Cand.psych. taler simpelthen ikke ind i en skolekontekst så, fordi... hvis det kun er, at man går ud og tilrettelægger behandling og beskrivelser af børnene, så når vi ikke det mål, vi vil.” (Konsulent)

Konsulentens citat ovenfor er medtaget her, idet det giver et billede af hvordan også de mere psykologtunge PPR-enheder *er i*, eller med stor sandsynlighed er på vej mod en udviklingsproces væk fra det traditionelle individorienterede perspektiv, der dog fortsat synes at præge psykologuddannelsen. En lignende diskussion fandt sted i en anden PPR-enhed, hvor fokus var på det såkaldte ”*neurologiske paradigme*”, og på hvordan PPR er udfordret af på den ene side at skulle agere efter en inklusionsmålsætning, men samtidig skulle udrede børn med henblik på eventuel specialpædagogisk bistand, hvor fokus bliver individorienteret. Diskussionen efterlod et indtryk af, at PPR-enhedernes udvikling hen mod mere inklusion ikke udelukkende afhænger af, hvordan den enkelte PPR-enhed er organiseret og hvilke pædagogisk psykologiske faggrupper der fungerer i PPR, men også af de lovgivningsmæssige og juridiske rammer som PPR er underlagt. Dog synes sammensætningen af faggrupper at spille en større rolle, herunder faggruppernes uddannelsesmæssige baggrund og eventuelle praksiserfaring.

En af lederne foreslog, at der kunne laves en overbygningsuddannelse på universitetet som er målrettet PPR til cand.psych.-uddannede. En anden leder foreslog, at de kompetencer der nævnes i kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi overføres til psykologuddannelsen; ”*Mere af det som cand.pæd.erne i pædagogisk psykologi kan skal over i cand.psych.*” (Leder). Endvidere giver flere informanter udtryk for, at der bør være mere fokus på organisationspsykologi, pædagogisk psykologi og læringspsykologi i psykologuddannelsen, mens en leder foreslår at der på psykologuddannelsen oprettes et fag i didaktik.

”Så hvis man tænker nogle af de fag mere ind, så tænker jeg sagtens, at man som ikke-havende en lærerbaggrund også kan fungere rigtig godt i PPR.” (Psykolog)

8.2 Cand. pæd. i pædagogisk psykologi

Antallet af pædagogisk psykologiske konsulenter og vejledere, herunder kandidater i pædagogisk psykologi (cand.pæd. i pædagogisk psykologi) er stigende i flere af de PPR-enheder, der indgår i denne under-

søgelse. I disse PPR-enheder synes de pædagogisk psykologiske kandidater, i samarbejde med øvrige PPR-faggrupper, at bidrage til understøttelsen og udviklingen af inklusionsarbejde, forebyggelsesarbejde, flerfaglighed og det tætte samarbejde med pædagoger og lærere i dagtilbud og skoler. I dette afsnit skitseres faggruppens kompetencer. Afsnittet afrundes med kritiske betragtninger på og forslag til forbedring af uddannelsen.

I 2004 blev cand.pæd.psych.-uddannelsen nedlagt. I dag kan blandt lærere og pædagoger i stedet blive cand. pæd. i pædagogisk psykologi ved DPU. Forskellen på de to uddannelser er blandt andet at der nu er tale om en toårig uddannelse, hvor studerende ikke skal dokumentere praksiserfaring samt at uddannelsen ikke giver ret til at kandidater efterfølgende kan betegne sig som psykologer eller kan blive autoriserede som psykologer. Sammenlignet med cand.pæd.psych. giver en leder udtryk for, at kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi er "et udtryk for hvordan verden ser ud i dag", idet uddannelsen er mindre klinisk psykologisk end cand.pæd.psych. og har taget andre teoretiske aspekter ind, såsom organisationsteori.

Flere konsulenter med en kandidatuddannelse i pædagogisk psykologi gav udtryk for, at de oplever at de kan relatere til praksisfeltet på en særlig måde, idet de selv har erfaring derfra, og at kandidatuddannelsen giver dem en særlig mulighed for at kombinere praksisforståelse med teoretisk forståelse. I nedenstående citater fortæller konsulenter fra tre forskellige PPR-enheder, hvordan denne kombination får betydning i deres arbejde.

"Men jeg tror, det er vigtigt om man har en lærerbaggrund bag sig eller ej, ikke fordi altså, ikke fordi jeg vil sige, at det *skal* man have. Men jeg tror, at det gør en forskel. Jeg ved i hvert fald inde ved os, der har vi prioriteret at folk har stået på gulvet for at kunne visitere, altså har stået og haft de didaktiske opgaver for at forstå den præmis. Og det synes jeg faktisk er lidt fedt, at man har valgt et forventningsniveau; For at kunne gøre det her så skal du altså kende børnene, du skal have stået med dem i hænderne. Det er altså - jeg var lærer i 14 år, det tænker jeg da har givet mig sindssygt meget. Og ikke at det akademiske ikke også har, men kombinationen af de to ting, om det er så er pædagogisk psykologi eller om det er test eller ej, så tror jeg i virkeligheden, det er den største forskel for mig." (Konsulent)

"(...) de [psykologerne] er jo meget specialiserede ind i det psykologiske område, det er godt nok den pædagogiske del af det,¹⁹ men stadigvæk, i forhold til hvor jeg ligesom har været placeret henne, så der er det nok meget den didaktiske, og den der der ligesom arbejder med analyser af det pædagogiske felt og det tænker jeg, det supplerer hinanden rigtig godt (...)"

¹⁹ Sandsynligvis har denne skolekonsulents psykologkollegaer fulgt PPSA-programmet på psykologuddannelsen på Aalborg Universitet

(Konsulent)

”(...) jeg er jo en, der har været ude i virkeligheden i 13 år. Jeg har været på en skole og har lært vilkårene og arbejdsbetingelserne der, har stået som klasseleder og haft med børn at gøre i vanskeligheder. Det at jeg kunne bygge ovenpå og tage en kandidatuddannelse i pædagogisk psykologi giver mig jo - og bygger bro mellem - praksis og teori. Det giver mig det teoretiske udgangspunkt til at forstå praksis. Det har jeg jo fået rigtig meget ud af, at koble min teori på noget. Og det gør jo også, at når jeg kommer ud nu i dag som konsulent (...) så møder jeg jo en virkelighed, hvori jeg kan relatere mig til den. Men jeg kan også have det overblik, der skal til for ligesom at sige; *Okay, hvordan kan jeg så sparre om, vejlede, gå i dialog omkring - hvordan kan vi komme videre?*” (Konsulent)

I fem af de seks PPR-enheder CFA har været i kontakt med, mener informanterne at kandidater i pædagogisk psykologi har en berettigelse i PPR²⁰ og at disse kandidater også fremadrettet vil være interessante, også i de PPR-enheder hvor der på nuværende tidspunkt ikke er ansat så mange kandidater med den uddannelsesbaggrund. En leder formulerer det således:

”Men der er nogle PPR-kontorer, der har ansat flere med [den] uddannelsesmæssige baggrund, og det tror jeg faktisk vil styrke den indsats (...) Og nu når jeg starter med at sige, *enhver intervention starter faktisk i klasserummet*, så kunne jeg måske forestille mig - med risiko for at se forkert - at I vil have lettere ved at gå ind, og starte der, end måske en cand.psych., som ikke har været i et klasselokale siden vedkommende selv var elev.” (Leder)

Den PPR-enhed hvor pædagogisk psykologiske konsulenter ikke efterspørges, er en af de ”psykologtunge” PPR-enheder, og det springende punkt i forhold til ansættelse her er, at de psykologfaglige medarbejdere kan/må udføre psykologiske tests.

I det følgende skitseres kritikpunkter og forbedringsforslag til uddannelsen.

En af lederne finder titlen på uddannelsen misvisende idet titlen minder om cand.pæd.psych., men ikke giver kandidater fra uddannelsen ret til at psykologbetegnelsen;

”(...) jeg er som sådan meget positiv over uddannelsen. Men jeg synes det er *kritisk* at man giver den navnet på en uddannelse der har eksisteret, hvor der er *rigtig* mange der har den uddannelse, og de to uddannelser er ikke sammenlignelige. Det synes jeg er *meget* uheldigt.” (Leder)

²⁰ Enten i selve PPR-enheden, i et afsnit under PPR-enheden eller i en afdeling der har et tæt samarbejde med PPR.

Andre informanter, blandt andet en dagtilbudsleder, mener at flere nyuddannede kandidater i pædagogisk psykologi mangler praksiserfaring:

”Det er fordi den kobling imellem praksis og teori den giver bare rigtig stort erfaringsgrundlag som man ikke kan uddanne sig til akademisk. Man kan ikke uddanne sig akademisk til den forståelse af, hvad det er der foregår nede i bittesmå detaljer. Det kan man kun når man står i praksis.” (Dagtilbudsleder)

Til trods for at PPR-enhederne efter eget udsagn fokuserer mere på grupper og kontekster end på individer, gav en lærer og en konsulent, der begge har en kandidatuddannelse i pædagogisk psykologi, udtryk for at de synes der var for meget fokus på socialpsykologi og socialkonstruktionisme i uddannelsen og for lidt individorienteret psykologi, eksempelvis udviklingspsykologi. To konsulenter i to af de andre PPR-enheder foreslog, at muligheden for at specialisere sig, eksempelvis indenfor PPR, kunne forbedres. De efterspurgte blandt andet bedre vejledning til de studerende i forhold til specialiseringsmuligheder og at specialiseringsdelen i det hele taget bliver vægtet mere på uddannelsen.

8.3 Cand.pæd.psych.

Cand.pæd.psych.-uddannelsen gav lærere med minimum to års praksiserfaring mulighed for at videreuddanne sig til cand.pæd.psych. Cand.pæd.psych.-uddannelsen bestod i et års psykologi på bachelorniveau, et halvt års praktik i psykologi samt en toårig kandidatuddannelse (tre et halvt år i alt). Ligesom cand.psych.erne kunne også cand.pæd.psych.erne efter endt uddannelse gennemgå et autorisationsforløb og erhverve sig psykologtitlen. Uddannelsen blev nedlagt i 2004 med Lov om Professionsbacheloruddannelser, hvorfor PPR ikke har kunnet ansætte nyuddannede med denne uddannelsesbaggrund siden.

I dette afsnit skitseres nogle af de kompetencer, der ifølge informanterne var kendetegnende for denne faggruppe. Afsnittet afrundes med en diskussion af, hvorvidt der fremadrettet vil være behov for cand.pæd.psych.-kandidater i PPR.

I to af PPR-enhederne nævner lederne at der var mere ”psykolog-faggrundstof”, herunder at den psykologiske og kliniske tyngde var mere udpræget i cand.pæd.psych.-uddannelsen end i cand.pæd. i pædagogisk psykologi. De nævner, at disse kandidater havde mere viden om testmateriale og kognitionspsykologi end kandidater fra den nuværende uddannelse i pædagogisk psykologi. Det betød at cand.pæd.psych.erne kunne ansættes og fungere som psykologer i praksis på lige fod med kandidater fra cand.psych.;

”Jaah, altså jeg synes den uddannelse havde mere kvalitet, med al respekt, end den kandidatuddannelse i pædagogik [pædagogisk psykologi], som [AU] laver nu (...) altså forstået sådan, der var mere psykologi i den, den gik mere ind i dybden med... Så hvis de der får en uddan-

nelse i den retning skal bruges som psykologer, jamen så skal det op på et niveau som den gamle uddannelse havde.” (Leder)

Taget i betragtning at cand.pæd.psych.erne kunne fungere på lige fod med cand.psych.erne giver to af lederne udtryk for, at psykologer med en cand.psych.-uddannelse anså cand.pæd.psych.ernes klinisk psykologiske faglighed for at være på et for lavt niveau:

”(…) til at varetage selve opgaven i PPR, der er den gamle cand.pæd.psych.-uddannelse måske lidt mere målrettet, og rigtig mange af dem var jo lærere og tog det som en overbygningsuddannelse. Til gengæld var den ikke ligeså bred, når det drejede sig om at gå ned i psykiatri, gå ned i en forståelse af det på individniveau og andet, hvor det kan være godt at kende og have en helt grundig viden om specialbarnet. Vi har også en opgave for de sidste fire, seks, syv procent, som ikke kan være i den almindelige skole, at finde ud af, hvordan når vi ind til det her barn og får det undervist.” Leder)²¹

Lederen mener altså, at der var mere psykologisk kvalitet og dybde i cand.pæd.psych.-uddannelsen sammenlignet med kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi, men at der var for lidt bredde i forhold til det psykiatriske og individforståelsen, herunder viden om ”specialbørn”, sammenlignet med cand.psych.-uddannelsen.

Lederen fra forrige citat giver videre udtryk for, at cand.pæd.psych.-faggruppen var blevet for dyr at ansætte;

”Jeg tror, det her kan jeg ikke vide, men jeg tror, at noget af det der var med til at slagte den uddannelse, det var at de simpelthen var for dyre at ansætte ude i kommunerne. (...) Så det var meget billigere at ansætte cand.psych.er, end det var at ansætte cand.pæd.psych.er. Det... Det tror jeg faktisk havde en betydning for, at man gjorde det - På samme måde som man har besluttet nu, at nu skal man være mere inkluderende. Det er for dyrt at have alle de her børn ude i specialundervisning” (Leder)

I en anden PPR-enhed specificerer en informant spørgsmålet om cand.pæd.psych.-uddannelsens berettigelse i PPR i dag og fremadrettet, og sætter det i relation til de øvrige faggrupper og det flerfaglige samarbejde:

”Men jeg tænker også, altså jeg synes egentligt, det som kendetegner vores PPR her i kommune er, at vi arbejder meget tværfagligt, og det kommer jo an på om vi skal have en fag-

²¹ Lederen bag denne udtalelse er den samme som det ovenstående citat om kvaliteten og den psykologiske dybde i henholdsvis cand.pæd.psych. og cand.pæd. i pædagogisk psykologi

gruppe, der kan det hele, for så skal man jo selvfølgelig være uddannet meget bredt - Eller om man gør det, at man siger, *jamen vi har mange forskellige faggrupper, der arbejder sammen*, og man får den her synergieffekt, at man så faktisk løfter lidt højere end en enkelt faggruppe kunne gøre ved at være uddannet til alt muligt, hvis man prøvede på det. Så jah, jeg tænker egentligt at det er vores virkelighed, at vi arbejder meget tværfagligt sammen. Og så synes jeg, så er forcen jo egentligt det, at man så har den kliniske psykologi og den pædagogiske sammen, og at der - det er forskellige personer, ik'." (Anden fokusgruppedeltager)

I forlængelse af denne indramning af spørgsmålet om cand.pæd.psych. i PPR, vil diskussionen herom blive udfoldet med afsæt i forskellige argumenter.

For nogle synes savnet til cand.pæd.psych.-faggruppen at handle om, at man her havde en faggruppe, man vidste, havde praksiserfaring og viden om didaktik: "Jeg savner den uddannelse, som også har i sig erfaring inde i det fagdidaktiske. Fordi nogle gange kommer vi til at gøre nogle problematikker, som har nogle faglige vanskeligheder i sig til noget andet. Jeg savner faktisk det, som også har den del af sig - eller med." (Leder)

"Jeg tænker, at man supplerede hinanden rigtig, rigtig fint dengang, da jeg engang blev færdig. Man supplerede hinanden, og man kunne sparre med hinanden, med dem som havde en didaktisk baggrund for eksempel eller dem som var inde i noget særligt sådan i praksisfeltet. Der var det rigtig, rigtig godt." (Leder)

"(...) hele den der praksiskendskab, som der var, det med at have været ude, og det er jo en anden del af det, det med at have været ude og have en erfaring, være derude (...) Jeg synes faktisk det er vigtigt, at I kan supplere hinanden [de nuværende psykologiske og pædagogisk psykologiske faggrupper] rigtig, rigtig godt. Men hele det der praksisfelt, erfaringen i at kunne manøvrere i alle systemerne, fordi de har jo været ude. De har været ude og agere i systemerne, også politisk, økonomisk... De har været i de systemer. De har et praksiskendskab i forhold til det med at stå med en gruppe af børn rundt om sig og de kravler alle sammen på væggene; *Hvad gør det ved mig?* Der er en forskel i det på det felt. Det at kunne oversætte, det at kunne kæde pædagogik og psykologi så tæt til hinanden, og (...) der er det, der kommer til transformationen, når du har en pædagogisk grunduddannelse som du kombinerer med en psykologisk uddannelse. Og det, det tænker jeg er... Og nu ved jeg, nu taler jeg på vegne af også mange af mine kollegaer i forhold til lige præcis det her - og igen, det betyder ikke, at vi ikke synes psykologerne har rigtig mange kompetencer - men vi tænker faktisk at... Vi er i hvert fald begyndt at skulle handle anerledes ind i det." (Leder)²²

²² Citat fra samme leder som citatet ovenfor

”Jeg savner virkelig den faggruppe, fordi jeg synes det har været den allerbedste kobling, fordi man har forståelsen af, hvad det er man er ude at arbejde med og så får man den teoretiske overbygning på. Det er jo det, jeg prøver at sige med, at man bliver nødt til at have den der kobling til den virkelighed, man skal ud og være i for at forstå. Sådan at man ikke kun har den teoretiske indfaldsvinkel, men også at man har den praktiske indfaldsvinkel. Jeg tror det gør en kæmpe forskel. Jeg kan huske den fra tidligere, for mange år siden, jeg kan huske nogle af de der... Jeg synes der har været en kæmpe forskel i det.” (Dagtilbudsleder)

Til spørgsmålet om, om der er forskel på cand.pæd.psych.ernes faglighed og praksiserfaring og den erfaring som lærere eller pædagoger med en kandidatuddannelse i pædagogisk psykologi har, svarer dagtilbudslederen:

”Joh, men oftest er det jo lærere og pædagoger, som lige er blevet uddannede og som egentligt gerne ville have taget den [psykologuddannelsen], (...) fra et gymnasium og direkte (...) Jah, oftest vil jeg sige dem jeg møder [cand.pæd. i pædagogisk psykologi] ikke har haft mulighed for at komme den vej [psykologuddannelsen], så de først tager en bachelor som pædagog eller lærer, og så søger videre.” (Dagtilbudsleder)

Også lederen i en anden PPR-enhed giver udtryk for, at nogle synes at vælge cand.pæd. i pædagogisk psykologi, fordi deres karaktergennemsnit ikke rækker til at blive optaget på psykologuddannelsen. En konsulent i en af de PPR-enheder, hvor der ikke er nogen informanter der giver udtryk for at faggruppen savnes har også indtryk af at der fortsat er lærere der godt kunne tænke sig at tage cand.pæd.psych.-uddannelsen.

For andre igen handler det om klarhed i forhold til hvem der kan blive autoriseret og udføre psykologiske tests;

”Jeg kunne også savne den i forhold til den problematik der ligger, som vi før drøftede omkring testning, og hvem kan hvad, og hvem må hvad. Hvor den anden, cand.pæd.psych.eren, var bredere end cand.pæd.pæd.psyk.eren. Er det ikke det? (...) Fordi så er det i hvert fald sådan en hurdle på en eller anden måde, man ikke nødvendigvis har der.” (Psykolog)

Opsummerende kan interessen for cand.pæd.psych. for nogle informanter handle om, at denne faggruppe gav større sikkerhed for at få kandidater med praksiserfaring. Nogle informanter husker cand.pæd.psych.faggruppen som et kærkomment pædagogisk og didaktisk supplement til cand.psych.erne på daværende tidspunkt, idet de kunne indgå på lige fod og også opnå autorisation som psykologer. Det skal tilføjes, at pædagogisk psykologiske konsulenter med eksempelvis en cand.pæd. i pædagogisk psykologi endnu ikke er en ligeså udbredt faggruppe i PPR, hvilket kan have betydning for

det billede som informanterne fra PPR-enhederne giver. I de PPR-enheder der ikke har et nært kendskab til og erfaring med begge faggrupper, kan det være nemmere, at forholde sig til det man har.

I flere PPR-enheder giver informanterne udtryk for, at de ikke mangler cand.pæd.psych.-faggruppen i PPR:

”Det er jo en diskussion, der har været oppe rigtigt mange gange, det er ligesom, den er faktisk lidt i ro i øjeblikket. Men jeg må indrømme, som leder der har jeg sådan set ikke et behov for, at den gamle cand.pæd.psych. bliver genetableret. Jeg synes faktisk, vi er rigtig godt rustet med de kandidater, vi får (...), og så kan jeg sagtens se, at den kan suppleres på en rigtig god måde med cand.pæd. i pædagogisk psykologi. Jeg synes vi får en bredere vifte på den måde, end ved at vende tilbage og uddanne lærere til psykologer.” (Leder)²³

To ledere fra to forskellige PPR-enheder giver udtryk for, at PPR's arbejdsfelt i dag er så bredt, at det er nødvendigt med flere forskellige faggrupper, og en psykolog understreger, at det ville være illusorisk at tro, at én faglighed kunne løse de opgaver og have alle de kompetencer, som nu er fordelt på flere fagligheder i PPR.

”Jeg kommer også til at sidde og tænke her, at vi kan jo heller ikke have den illusion, at vi kan uddanne en ”dime”, der vil kunne løse hele opgaven, for så havde vi ikke brug for den der faglige organisering, vi åbner op for nu. Altså, vi har jo en tværfaglig organisering, fordi vi også har en erkendelse af, at vi som faggrupper kan noget forskelligt. Vi kan supplere hinanden og vi kan skabe noget rigtig godt sammen. Så det er også mere sådan, at det ikke bliver en illusion om, at vi kan lave én, der kan alt, altså... Det tror jeg ikke vi kan, altså” (Psykolog)

En skoleleder sætter spørgsmålet om cand.pæd.psych.ernes praksistilknytning ind i en nutidig tidsramme, hvor han mener at det at PPR er kommet tættere på praksis end før, gør det tvivlsomt hvorvidt cand.pæd.psych.erne i dag ville have en bedre kontakt til lærere og pædagoger end PPR-medarbejderne har i dag:

”Jeg tænker lidt på det, du siger med, at hvis man spørger lærerne, eller pædagogerne, der tror jeg, man skal ikke så mange år tilbage, hvor måske at læreren oplevede at skolepsykologen (...) måske var mere lærerens mand eller kvinde. Men den tror jeg vi er trådt væk fra i dag, fordi samarbejdsplatformen den er blevet en anden i dag (...). Men tidligere tror jeg, det har været sådan et... Altså noget kollegialt imellem at træde ind som skolepsykolog ind i et

²³ Lederen gav udtryk for at en mulig fremtidig faggruppe i PPR kunne være kandidater i pædagogisk antropologi fra DPU, da disse ville kunne understøtte arbejde med kultur- og kontekstforståelse.

klasseværelse. (...) Jeg synes faktisk, det er en positiv forandring, der er sket. Jeg tror også, at det jeg beskrev, som det havde været tidligere, der var måske heller ikke så meget ledelse ind over. I dag er det jo meget mere almindeligt med ledelse tæt på. Så vi har ikke nogen netværksmøder, hvor der ikke er leder med i dag, altså. Der er et meget tættere samarbejde både mellem lærer og leder, men også lærer, leder og psykolog.” (Skoleleder)

”Så jeg vil hellere have medarbejdere med forskellige faglige uddannelser fremfor en der ligesom, der ligesom samler det hele op. Jeg tror, der ligger en styrke der. Men selvfølgelig er sådan noget jo altid personbåret, og jeg startede jo også med at påpege, at sådan noget som relations- og samarbejdskompetencer det er alfa omega. Det er det jo også her for at få sat de forskellige kompetencer i spil.” (Leder)

9. Sammenfatning

Som nævnt i indledningen gennemgår PPR lige nu en større forandring, hvorfor kortlægningen giver et øjebliksbillede af PPR. Det betyder, at billedet inden for de kommende år kan ændre sig.

De ændrede forhold efter strukturreformen og inklusionsmålsætningen er et vilkår, som PPR-enhederne forholder sig til og tænker ind i fremtidige strategier. I forbindelse med denne kortlægning af kompetencebehov i PPR i de seks kommuner, blev det tydeligt, at de PPR-enheder CFA har været i kontakt med befinder sig på forskellige stadier i denne udviklings- og omstillingsproces. I mødet med informanterne tegnede der sig et billede af et felt i forandring og et felt der er præget af opgaver af forskellig karakter og kompleksitet, hvor ledere og ansatte giver udtryk for at arbejdet fordrer at man som ansat i PPR kan navigere i komplekse og flertydige organisationer og dagsordener og at man kan arbejde med sammensatte problemstillinger. Det fordrer, at man som PPR-medarbejder formår at have et stort overblik og et ”multifacetteret blik” på de ofte tunge og komplekse problemstillinger. Flere af fokusgruppemedlemmerne betegnede væsentligheden af at kunne arbejde langsigtet og forebyggende, men også kunne handle her og nu og slukke ildebrande og træde til med blandet andet råd og vejledning.

Flere ledere og medarbejdere i fokusgrupperne lagde vægt på, at de arbejdsopgaver og problemstillinger som varetages i PPR, ikke længere på hensigtsmæssig vis kan forstås og løses ud fra ét fagligt perspektiv, eller at én faggruppe alene kan klare disse udfordringer, men at både bredden og kompleksiteten i PPR’s arbejde er af et sådant omfang og af en sådan karakter, at hvis PPR skal kunne løfte alle de opgaver der i dag er blevet en del af PPR’s ansvarsområde, så er et velfungerende flerfagligt samarbejde mellem både internt i PPR, mellem PPR og andre forvaltningsenheder og afsnit samt mellem PPR og skoler og dagtilbud af afgørende betydning.

Foruden et tæt flerfagligt samarbejde fordrer denne udvikling stærke fagfagligheder eller ”monofaglighe-

der” i form af psykologer, der er stærke i deres psykologfaglighed, men som også har eller udvikler en viden og forståelse af didaktik og pædagogik samt pædagogfaglige grupper, herunder pædagogisk psykologiske konsulenter og vejledere, der har en stærk pædagogisk og didaktisk faglighed, men som samtidig har en psykologisk indsigt. Gennemgående varetager PPR-psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter og vejledere forskellige stillinger. I nogle PPR-enheder er deres funktioner og opgaveportefølje klart adskilte, mens der er i andre synes at være et stort overlap over de funktioner og arbejdsopgaver, som de varetager.

Uanset graden af forskel på de arbejdsopgaver som henholdsvis psykologer, konsulenter og vejledere varetager, er det gennemgående billede i denne undersøgelse, at et velfungerende PPR fordrer et meget tæt og velfungerende samarbejde blandt forskellige faggrupper, såsom sundhedsplejersker, ergoterapeuter, fysioterapeuter, talehørekonsulenter, AKT-medarbejdere, pædagogiske konsulenter, skolekonsulenter, pædagogisk psykologiske konsulenter, psykologer med flere. Der synes at være en tværgående erkendelse af, at faggrupperne har forskellige styrker og kernekompetencer, men at de kan supplere hinanden på måder, så de kan udlede stærke analyser og løsninger på tværs faglighederne, og der på den måde opstår synergi.

Med blik for de pædagogisk psykologiske kompetencebehov i PPR i dag har flere af de PPR-enheder, der indgår i denne undersøgelse allerede valgt at agere ved eksempelvis at ansætte flere pædagogisk psykologiske konsulenter. Flere steder har ledelsen prioriteret at styrke det flerfaglige samarbejde mellem de forskellige faggrupper i og udenfor PPR samt at styrke samarbejdet mellem PPR og dagtilbud og skoler. Det har endvidere betydet, at også psykologerne tilegner sig en forståelse for og får kendskab til pædagogik og didaktik med det resultat, at de forskellige pædagogisk psykologiske faggrupper kan nærme sig hinanden, hvorved det flerfaglige samarbejde styrkes.

Hvis der i PPR arbejdes tæt på praksis på dagtilbud og skoler, og hvis der i PPR er medarbejdere med stærke psykologkompetencer samt medarbejdere med stærke pædagogiske og didaktiske kompetencer, og der er et tæt flerfagligt samarbejde mellem PPR-psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter og vejledere og andre faggrupper i PPR, synes der på baggrund af denne kortlægningsundersøgelse ikke at være opgaver eller kompetencebehov i PPR, som ikke allerede dækkes eller ville kunne dækkes af faggrupper fra eksisterende uddannelser.

Der ser på nuværende tidspunkt dog ud til at være nogle uklarheder og/eller forskellige interesser i forhold til hvilke faggrupper, der må udføre de psykologiske tests, som stadig er en del af PPR-arbejdet. Og der er en eksplicit tværgående efterspørgsel efter kandidater i pædagogisk psykologi, der har praksiserfaring som pædagoger eller lærere førend de indgår i PPR. PPR-enhederne virker dog til at komme omkring sidstnævnte ved primært at ansætte erfarne kandidater med en cand.pæd. i pædagogisk psykologi.

Referencer

- Baviskar, S., Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & de Montgomery, C. (2015). *Dokumentationsprojektet: Kommuners omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Bloksgaard, L., & Andersen, P. T. (2012). Fokusgruppeinterviewet. Når gruppedynamikken er redskabet. I M. H. Jacobsen, & S. Q. Jensen, *Kvalitative udfordringer* (s. 25-46). Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). Analysis. I M. Bloor, J. Frankland, M. Thomas, & K. Robson, *Focus Groups in Social Research* (s. 58-73). London: Sage Publications.
- Bohnsack, R. (2004). Group Discussions and Focus Groups. I U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke, *A Companion to Qualitative Research* (s. 214-221). London: Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (21. Juli 2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3:2, s. 77-101.
- Dansk Psykolog Forening. (1. april 2015). *Dansk Psykolog Forening*. Hentet fra www.dp.dk : <http://www.dp.dk/wp-content/uploads/PPR-Arbejdsomraade.pdf>
- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. Hedges, *Research Methods and Methodologies in Education* (s. 186-192). London: Sage Publication.
- Gildberg, F. A., Bradley, S. K., Tingleff, E. B., & Hounsgaard, L. (2015). Empirically Testing Thematic Analysis (ETTA) - Methodological implications in textual analysis coding systems. *Nordisk Sygeplejeforskning nr. 2, vol. 5*, s. 193-207.
- Gillham, B. (2010). The semi-structured interview. I B. Gillham, *Research Interviewing - The range of techniques* (s. 70-79). Berkshire: Open University Press.
- Hjortdal, C. m. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet - Et overblik over den samlede afrapportering*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Implement Consulting Group. (2013). *Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning*. KL.
- Kirkegaard, J. S. (2015). PPR for fremtiden. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, s. 60-70.
- Møller, E. (2015). Fremtidens PPR - hvor er den på vej hen? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, s. 29-34.
- Morgan, D. L. (2012). Focus groups and social interaction. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney, *The Sage Handbook of Interview Research - The complexity of the craft* (s. 161-176). Sage Publications.
- Nielsen, A. (2016). Spørgsmål til undersøgelsen af tentativ kompetenceprofil i PPR. DPU, Aarhus Universitet.
- Nielsen, B. (2014). PPR's skriftlige arbejde og dets faglige indhold. I B. Nielsen, *PPR-håndbogen* (s. 102-105). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, B. (2015). Ledelse af PPR som organisation. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*.
- Silverman, D. (2011). Focus groups. I D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data* (s. 207-228). London: Sage Publications.
- (2007). Analyzing Focus Group Data. I D. W. Stewart, P. N. Shamdasani, & D. W. Rook, *Focus Groups - Theory and Practice* (s. 109-133). California: Sage Publications.
- Szulewicz, T. (2013). Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis? *Psyke & Logos*, s. 462-479.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, s. 398-405.

Appendiks 1

Forløb

Undersøgelsen blev indledt med et møde mellem Universitetsledelsens Stab på Aarhus Universitet, DPU og CFA med henblik på at aftale undersøgelsens fokus og det videre forløb.

Efter samråd med DPU udvalgte CFA seks forskellige kommuner, herunder kommuner hvor PPR-enhederne er ”psykologtunge”, og hvor der ikke er ansat pædagogisk psykologiske konsulenter i PPR - eller kun meget få samt PPR-enheder, hvor både psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter indgår. Undersøgelsesdesignet²⁴ og interviewguiden til fokusgrupperne blev udarbejdet med inspiration fra PPR-beskrivelser på forskellige kommunale hjemmesider og PPR-jobopslag i forskellige kommuner, artikler om PPR i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift samt ”*Spørgsmål til undersøgelsen*” udarbejdet af DPU (Kirkegaard, 2015; Møller, 2015; Szulevicz, 2013; Dansk Psykolog Forening, 2015; Nielsen B. , 2015; Nielsen A. , 2016; Implement Consulting Group, 2013).

CFA inviterede de udvalgte PPR-enheder til at deltage i undersøgelsen, hvorefter PPR-lederne udpegede mulige fokusgruppemedlemmer, heriblandt skole- og dagtilbudsledere og medarbejdere i og udenfor PPR. Eftersom der også var et ønske om at inddrage lederperspektiver, blev fokusgrupperne sammensat med forskellige medarbejdere og ledere, herunder PPR-ledere. Imidlertid er der en risiko for, at tilstedeværelsen af ledere i en sammensat fokusgruppe, kan medføre at nogle deltagere bliver tilbageholdne, hvorfor CFA lagde op til at fokusgrupperne blev sammensat således, at der deltog flere medarbejdere end ledere.²⁵ Grundet undersøgelsens tidsramme og travlhed i kommunerne var det ikke muligt, at sammensætte en bred palette af deltagere i alle fokusgrupperne, dog deltog både medarbejdere og ledere i PPR i alle seks fokusgrupper. Forud for fokusgruppemødet fik deltagerne tilsendt en beskrivelse af undersøgelsens fokus, en dagsorden for fokusgruppemødet samt kompetencebeskrivelser fra studieordningerne på henholdsvis cand.psych. og cand. pæd. i pædagogisk psykologi. Fokusgrupperne blev videooptagede og efter-

²⁴ Undersøgelsesdesignet blev udarbejdet med inspiration fra relevant metodelitteratur (Morgan, 2012; Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001; Silverman, 2011; Bohnsack, 2004; Gillham, 20010; Bloksgaard & Andersen, 2012; Gibbs, 2012; Stewart, Shamdasani, & Rook, 2007)

²⁵ For at afdække om det kunne blive et problem, at der også deltog en eller flere ledere i fokusgrupperne, udarbejdede CFA et evalueringsskema med seks spørgsmål til fokusgruppemedlemmerne. Evalueringsskemaet indeholder spørgsmål til blandet andet fokusgruppens sammensætning (deltagersammensætning), de spørgsmål gruppen blev stillet (interviewguiden), deltagerens oplevelse af, om de følte sig trygge ved at deltage, og om de oplevede, at der var plads til at diskutere forskellige perspektiver under mødet samt et frit felt til kommentarer eller forbedringsforslag. Efter de første fokusgruppemøder havde endnu ingen af deltagerne givet udtryk for, at de ikke følte sig trygge ved at deltage, hvorfor CFA vurderede at det var etisk forsvarligt at ledere kunne indgå i fokusgrupperne. Oplevelsen var at lederne i fem ud af de seks PPR-enheder bidrog til at stimulere samtaler på tværs af fokusgruppemedlemmerne, og endvidere kunne lederne – på baggrund af deres overordnede blik for PPR-enhedens opgaver, faggrupper, kompetencebehov og fremadrettede fokus - byde særligt ind med de mere fremadskuende perspektiver for PPR's fremtidige udvikling.

følgende transskriberet og kodet og analyseret tematisk enkeltvis.²⁶ I kodnings- og analysearbejdet blev informanternes udsagn for hver PPR-enhed samlet i tematisk inddelte skemaer, og udsagn hvori der indgik flere temaer blev markeret tilsvarende.

For interviews generelt, både enkeltinterviews og fokusgrupper, gælder, at det er uvist, hvorvidt informanterne giver et "reelt" billede eller en "neutral" afspejling af den egentlige praksis. Det skyldes, at informanternes fortællinger ofte vil være en blanding af, hvordan de, i dette tilfælde, *rent faktisk* oplever praksis, og hvordan de gerne *ville* opleve praksis - eller hvordan de gerne *ville* have, at praksis så ud.²⁷ Derudover kan nogle informanter, herunder PPR-ledere, på trods af anonymisering af deres udsagn, have en interesse i at fremstille et PPR, der allerede *er* meget flerfagligt eller allerede *har* et meget tæt og velfungerende samarbejde med praksisfeltet, uden at alle øvrige PPR-medarbejdere eller skoler og dagtilbud, nødvendigvis deler denne opfattelse.

Det er ikke indenfor denne undersøgelses ramme hverken muligt eller metodiske forsvarligt at "rense" PPR-enhedernes fortællinger for subjektive eller interessebårne selv- og praksisfremstillinger. Styrken i PPR-enhedernes fortællinger som de er fremstillet her, er at de indeholder nuancer og forskellige perspektiver, eksempelvis nuancer og forskelle der trådte tydeligt frem i fokusgruppesamtalerne om kompetencebehov. Oplevelsen var da også, at flere af fokusgruppedeltagerne nuancerede eller udfordrede hinandens udsagn, eksempelvis i forhold til spørgsmålet om hvor meget psykologiske tests egentlig fylder i PPR, eller til spørgsmålene om de forskellige pædagogisk psykologiske faggrupper i PPR, og disses særegne kompetencer.

Efter udarbejdelsen af notatet blev resultaterne drøftet i et møde med DPU og Universitetsledelsens Stab på AU.

²⁶ Den tematiske kodning og analyse blev udarbejdet med inspiration fra "Empirically Testing Thematic Analysis (ETTA)" og anden relevant metodelitteratur (Gildberg, Bradley, Tingleff, & Hounsgaard, 2015; Braun & Clarke, 2006; Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013)

²⁷ Eksempelvis lagde en af informanterne ud med, at tydeliggøre betydningen af psykologiske tests i PPR-arbejdet, men da samtalen efterfølgende faldt på inklusion, ændredes informantens efterfølgende udsagn om testarbejdets betydning sig betydeligt. Dette eksempel *kan* tolkes som, at testarbejdet reelt set fylder en del i denne PPR-enhed eller i hvert fald hos denne PPR-medarbejder, men at PPR-ledere og -medarbejdere er bevidste om det dilemma der ligger her i forhold til inklusionsmålsætningen.

Appendiks 2

Interviewguide

Præsentation og præsentationsrunde. Rammesætning: Om fokusgruppelinterviews og afgrænsning

Opgaver og funktioner i PPR

- *De mest centrale opgaver og problemstillinger som psykologiske og pædagogisk psykologiske medarbejdere i PPR skal kunne hjælpe med at håndtere på dagtilbuds- og skoleområdet*

Øvelse: Fokusgruppel deltagerne går sammen to og to, og taler med hinanden om psykologiske og pædagogisk psykologiske kompetencer, der er væsentlige i PPR-arbejdet på dagtilbuds- og skoleområdet. Opsamling i plenum.

Kompetencebehov i PPR

- *Match mellem nuværende faggrupper i PPR og de kompetencer, der er behov for i PPR-arbejdet på dagtilbuds- og skoleområdet*
 - o *Om de nuværende faggrupper (fx psykologer og pædagogisk psykologiske konsulenter) er tilstrækkeligt fagligt rustede i forhold til de udfordringer, der er i PPR-arbejdet*
- *Forbedringsforslag til PPR-arbejdet på dagtilbuds- og skoleområdet*
 - o *Om der er psykologiske eller pædagogisk psykologiske faggrupper, kompetencer eller ydelser, der savnes eller mangler i PPR*
- *Betydningen af praksiskendskab eller praksiserfaring fra dagtilbud eller skole*

For ca. 10 år siden kunne lærere uddanne sig til pædagogiske psykologer specifikt til skoleområdet (cand.pæd.psych.), hvor de også havde mulighed for at opnå psykologautorisation

- *Kendskabet til faggruppen, og om den savnes eller mangler i PPR*
- *Betydningen af autorisation i PPR-arbejdet*

Psykologuddannelsen (cand.psych.) og kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi (cand.pæd. i pædagogisk psykologi)

Fokusgruppedeltagerne har på forhånd fået tilsendt kompetencebeskrivelser fra uddannelsernes studieordninger

- *Om uddannelserne dækker kompetencebehovene i PPR-arbejdet på dagtilbuds- og skoleområdet?*

PPR-feltet i forandring og fremtidige psykologiske og pædagogisk psykologiske kompetencebehov

- *Forandringer der har haft størst betydning for det psykologiske og pædagogisk psykologiske arbejde, og som kommer til at præge PPR-feltet fremadrettet*
- *Fremtidige behov for psykologiske og pædagogisk psykologiske kompetencer*

Afslutning