Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

INDHOLD

Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)

1	Resumé	5
2	Indledning	28
2.1	Undersøgelsens formål og fokus	29
2.2	Design og metode	31
3	PPR's organisering og opgaver	35
3.1	Organisatorisk forankring	36
3.2	Definition og afgrænsning af PPR's opgaver	44
3.3	Ressourcer, bemanding og kompetencer i PPR	55
3.4	Udviklingsspor for PPR's organisering og opgaver	67
4	PPR's samarbejde med skolerne	69
4.1	Organisering af samarbejdet mellem PPR og skolerne	70
4.2	Skolernes inddragelse af PPR	77
4.3	PPR's ressourcer til samarbejdet med skolerne	90
4.4	Udviklingsspor for PPR's samarbejde med skolerne	92
5	Skolers forudsætninger for og roller i samarbejdet med PPR	94
5.1	Skolernes perspektiver på PPR's indsatser og aktiviteter	95
5.2	Skolernes rammer og ressourcer	102

5.3 Skolernes inddragelse af lokale ressourcer 110
5.4 PPR befinder sig i en selvforstærkende negativ dynamik 118
5.5 Udviklingsspor for skolers forudsætninger for og roller i samarbejdet med PPR 120

6 PPV og individuelle udredninger 122
6.1 Efterspørgsel efter individuelle udredninger og PPV'er 123
6.2 Ressourceforbruget ifm. PPV'er 128
6.3 PPV'ens funktion og anvendelse 133
6.4 Ventetid på PPV 138
6.5 PPR's samarbejde med børne- og ungepsykiatrien 141
6.6 PPV'en fremadrettet 148
6.7 Udviklingsspor for PPV og individuelle udredninger 152

Appendiks A – Litteraturliste 154

Appendiks B – Metodebilag 157

Appendiks C – Tabeller 172

1 Resumé

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) sætter i denne undersøgelse fokus på kommunernes Pædagogisk-Psykologiske Rådgivning (PPR).

Ifølge folkeskoleloven er kommunerne forpligtede til at yde pædagogisk-psykologisk rådgivning, når der skal træffes afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, herunder ift. tilrettelæggelse af undervisning for elever med særlige behov. Det er også med afsæt i folkeskoleloven, at kommunerne træffer afgørelser om, hvorvidt børn i *førskole*alderen (dvs. børn mellem 0-6 år) tilbydes specialpædagogisk bistand. I praksis varetager PPR en række andre opgaver på børne- og undervisningsområdet, som *kommunerne* er forpligtede til, men som ikke er lovbundne opgaver for *PPR*. I nogle kommuner inddrages PPR derudover i opgaver, der går på tværs af social- og sundhedsområdet, som fx ifm. tilbud om lettere behandling.

PPR dækker i mange kommuner hele 0-18-årsområdet og er en funktion, der befinder sig i snitfladen mellem dagtilbuds-, skole-, social-, familie- og sundhedsområdet. PPR samarbejder således med en række aktører i regionerne og kommunerne og særligt med skoler og dagtilbud, som de yder pædagogisk-psykologisk rådgivning til.

Denne undersøgelses fokus er afgrænset til at belyse samarbejdet mellem PPR og grundskoleområdet, og vi belyser de udfordringer, som PPR og skolerne oplever. Vi berører dog også dagtilbudsområdet, ift. hvor meget dagtilbudsområdet fylder i PPR's samlede opgaveportefølje, hvilken rolle PPR spiller ifm. overgangen mellem dagtilbud og skole, samt hvilke behov PPR ser for at arbejde mere forebyggende og med tidlige indsatser (inden for både skoleområdet og dagtilbudsområdet).

Undersøgelsen er gennemført på opdrag fra Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM) som respons på et politisk ønske om at få kortlagt PPR's udfordringer og om at pege på mulige veje at gå for at imødegå de identificerede udfordringer, jf. finanslovsaftalen for 2022. I den forbindelse ser vi mere specifikt på tre temaer, som finanslovsaftalen havde særligt fokus på: rekruttering og fastholdelse af medarbejdere til PPR, videreuddannelsesmuligheder af relevans for PPR og oplevelse af ventetider til ydelser fra PPR.

Relevans og målgruppe

Vilkårene for PPR's virke har ændret sig de senere år. Det skyldes for det første, at der på skoleområdet længe har været en politisk ambition om, at flere elever med særlige behov skal have mulig-

hed for aktivt at deltage, trives og udvikle sig i de brede sociale og faglige fællesskaber, som folkeskolens almene klasser udgør.[1] For det andet skyldes det, at der de senere år er sket en generel stigning i antallet af børn og unge, der mistrives, har skolevægring og får psykiatriske diagnoser.[2]

På den baggrund skal rapporten give et overblik over de udfordringer, der opleves i kommunernes PPR og i samarbejdet mellem PPR og skolerne, og hvad der ligger bag udfordringerne – fx eventuelle uhensigtsmæssige strukturelle forhold eller rammebetingelser. I undersøgelsen identificerer vi også PPR's og skolernes egne bud på, hvad der er brug for fremadrettet.

På baggrund af undersøgelsens resultater og analytiske pointer peger EVA på mulige udviklingsspor, der kan danne afsæt for drøftelser af, hvordan PPR bedst muligt kan styrkes og understøttes i dets virke fremover.

Rapporten henvender sig til politikere og beslutningstagere på nationalt og kommunalt niveau med ansvar og interesse for PPR og skoleområdet. Da PPR's samarbejdsflader er mangfoldige, henvender rapporten sig også til en bredere vifte af aktører på nationalt, regionalt og kommunalt niveau – herunder især dagtilbudsområdet, socialområdet og sundhedsområdet – samt andre med interesse for viden og inspiration til, hvordan man kan styrke og understøtte samarbejdet om at sikre børn og unges trivsel, læring og udvikling.

Datagrundlag

Undersøgelsen baserer sig på flere kilder:

- En spørgeskemaundersøgelse blandt 61 PPR-ledere.
- En spørgeskemaundersøgelse blandt 966 skoleledere på almene folkeskoler og på fri- og privatskoler.
- Interview med ledere og medarbejdere i PPR-enheder i otte casekommuner og interview med ledere, lærere og pædagoger samt elever og deres forældre fra en folkeskole i hver af de otte casekommuner. Ledelsesrepræsentanter fra de fem regionale børne- og ungepsykiatrienheder er også blevet interviewet.

1 For at kunne gøre det, igangsattes der med en lovændring i 2012 den såkaldte 'omstilling til øget inklusion'. Målet var både, at der skulle visiteres færre elever til specialklasser og specialskoler, samt at der skulle tilbageføres elever fra de segregerede specialundervisningsområde til de almene klasser. Ambitionen var endvidere, at de tilbageførte elever skulle "tilbydes støtte og relevante hjælpemidler for at kunne trives og udvikle sig fagligt på tilfredsstillende vis i almenmiljøerne" (Nielsen & Rangvid, 2016, s. 10). Elever med særlige behov skulle bl.a. støttes gennem undervisningsdifferentiering samt vha. mere fleksible muligheder for holddannelse, supplerende undervisning, tolærerordninger og undervisningsassistenter (ibid.). Se også Økonomiaftalen (ØA11) og Inklusionseftersynet (MBUL, 2016). Andelen af elever i almenundervisningen (undertiden kaldet 'inklusionsprocenten') er siden faldet igen, og både antallet af elever som modtager støtte og elever med et uindfriet støttebehov er steget, viser en nyere undersøgelse fra VIVE (2022).

2 Jf. Holstein m.fl. (2021); Lomholt m.fl. (2022); Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed (2020); Sundhedsstyrelsen (2022).

Resultater

I det følgende udfoldes:

- Temaboks om PPR's samarbejde med dagtilbudsområdet: Undersøgelsens afgrænsning og hovedresultater ift. dagtilbudsområdet fremhæves i blå boks.
- Hovedresultater: Undersøgelsens hovedresultater præsenteres. Præsentationen af resultaterne følger rapportens kapitelstruktur.
- Temabokse om tre udvalgte tematikker: Tre temaer vedrørende PPR, som finanslovsaftalen for 2022 har fokus på, fremhæves i blå bokse. Tematikkerne er (i) rekruttering og fastholdelse i PPR, (ii) fremtidige kompetencebehov i PPR og (iii) ventetider.
- Udviklingsspor: En række såkaldte udviklingsspor beskrives, som er konkrete retninger, som EVA peger på, at der med fordel kan arbejdes i, med afsæt i undersøgelsens resultater.
- Perspektivering: Perspektiver på, hvordan den negative selvforstærkende dynamik, som PPR befinder sig i, kan brydes. Der peges på behovet for at sikre et samlet støttesystem for børn og unge med en tilpas fordeling af kompetencer og roller.

Tema: PPR's samarbejde med dagtilbudsområdet

Det ligger uden for afgrænsningen af denne undersøgelse at belyse PPR's samarbejde med dagtilbud indgående. Som del af undersøgelsen af PPR's organisering og samarbejde med skolerne belyses dog omfanget af PPR's opgaver på dagtilbudsområdet og PPR's deltagelse i overgangen fra dagtilbud til skole. Resultaterne fra undersøgelsen viser:

- PPR bruger i gennemsnit 30 % af sin tid på børn i førskolealderen. Fordelingen PPR-medarbejdernes tid mellem børn i grundskole (som optager 65 % af PPR's tid) og børn i førskolealderen afspejler i grove træk det forhold, at børn typisk er i dagtilbud i fem år, mens de er i grundskolen i ti år. Gennemsnittet for dagtilbudsområdet dækker over en del variation, da svarene varierer fra 15 til 50 %.
- PPR's rådgivning er mere udbredt i dagtilbud end i skolefritidsordninger og børnehaveklasser. PPR-lederne har i undersøgelsen angivet, i hvor høj grad de yder vejledning, sparring og supervision af det pædagogiske personale i dagtilbud, skolefritidsordninger og børnehaveklasser. Alle PPR-lederne angiver, at de i en eller anden grad yder denne støtte i dagtilbud (54 % i høj grad, 43 % i nogen grad og 3 % i mindre grad). Skolefritidsordninger spiller PPR en mindre rolle. Her angiver 69 %, at de kun i mindre grad yder vejledning, sparring og supervision af personalet, mens 15 % angiver, at det slet ikke sker. Hvad angår børnehaveklasserne svarer alle PPR-ledere, at de yder støtte, men kun 18 % svarer i høj grad.
- I overgangen til skole deltager PPR især på møder om specifikke børn. Undersøgelsen viser, at PPR's deltagelse på møder ifm. overgang fra dagtilbud til skole er udbredt. Det sker fx i form af forberedende møder mhp. generelle opmærksomheder ifm. skolestart, som 36 % af PPR-lederne angiver, at PPR deltager i. Det mest almindelige er dog, at PPR deltager i forberedende møder mellem dagtilbud og fritidstilbud/skoler inden skolestart omhandlende kendte udfordringer hos specifikke børn: 95 % af PPR-lederne svarer, at PPR deltager i den slags møder.

EVA har tidligere undersøgt udfordringer i understøttelse af børn i udsatte positioner på dagtilbudsområdet. Pointerne opsummeres i rapportens kapitel 5 og det konstateres her, at der er visse fællestræk i konklusionerne idet en del af de udfordringer, som nærværende undersøgelse peger på i PPR

og i samarbejdet med skoler, også gør sig gældende for samarbejdet med dagtilbud. Du kan læse mere om undersøgelsen her: https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/boern-udsatte-positioner.

Hovedresultater om PPR's organisering og opgaver (kapitel 3)

PPR-funktionen er oftest forankret i skole- og/eller dagtilbudsområdet

PPR-funktionen er oftest forankret i skole- og/eller dagtilbudsområdet, selvom den i en del kommuner er forankret i familieområdet. Det er også forholdsvis udbredt at have en organisering af PPR-funktionen som en tværgående kombination af flere områder. Placeringen i de enkelte kommuner begrundes i strategi, økonomi og praktiske forhold. Samtidig afspejler den store variation på tværs af kommunerne PPR's iboende mangfoldighed, hvad angår fagligheder og samarbejdsflader. Den kvalitative analyse indikerer, at PPR's placering i den kommunale forvaltning kan få betydning for, hvilke sager PPR involveres i, samt vægtningen imellem det forebyggende og indgribende arbejde.

PPR bruger 65 % af sin tid på børn i skolen, 30 % på børn i førskolealderen

Spørgeskemaundersøgelsen blandt PPR-ledere viser, at PPR-medarbejdernes tid gennemsnitligt fordeler sig, således at der bruges mest tid på arbejdet med børn i grundskolen (65 %), knap en tredjedel (30 %) på børn i førskolealderen og ca. 5 % på unge, der er gået ud af grundskolen. Gennemsnittet for dagtilbudsområdet dækker over en del variation, da svarene varierer fra 15 til 50 %.

PPR spiller bl.a. en rolle ifm. de yngste børns overgang fra dagtilbud til skole. Det sker fx i form af forberedende møder mhp. *generelle* opmærksomheder ifm. skolestart, som 36 % af PPR-lederne angiver, at PPR deltager i. Det mest almindelige er dog, at PPR deltager i forberedende møder mellem dagtilbud og fritidstilbud/skoler inden skolestart omhandlende *kendte* udfordringer hos *specifikke* børn: 95 % af PPR-lederne svarer, at PPR deltager i den slags møder.

PPR-medarbejdere bruger halvdelen af arbejdstiden på individ-orienterede og kompensatoriske opgaver

Vender vi blikket mod grundskolen, er PPR-lederne i spørgeskemaet blevet bedt om at give et skøn af, hvordan PPR-medarbejdernes arbejdstid fordeler sig på en række indsatser og aktiviteter på *grundskoleområdet*. I rapporten skelner vi imellem 'individ-orienterede og kompensatoriske opgaver' på den ene side og 'fællesskabsorienterede og forebyggende opgaver' på den anden side. Der er tale om en overordnet analytisk skelnen, som ikke er fuldstændig afgrænset. Formålet med skelnen er at tydeliggøre en differentiering imellem forskellige måder at arbejde på samt at beskrive den balance, som skal findes imellem de forskellige opgavetyper, PPR varetager.

PPR-lederne skønner i spørgeskemabesvarelserne, at deres medarbejdere gennemsnitligt bruger halvdelen af deres arbejdstid (48 %) på individ-orienterede og kompensatoriske opgaver med fokus på enkeltelever.[3] De 48 % fordeler sig på individuelle udredninger (22 %), rådgivning af det pædagogiske personale omkring specifikke børn (21 %) og lettere behandling af børn og unge med psykiske udfordringer (5 %).

PPR bruger knap en fjerdedel af tiden på fælleskabsorienterede og forebyggende opgaver

PPR-lederne skønner i spørgeskemabesvarelserne, at deres medarbejdere gennemsnitligt bruger knap en fjerdedel af deres arbejdstid (22 %) på fællesskabsorienterede og forebyggende opgaver. De 22 % fordeler sig på rådgivning af det pædagogiske personale omkring læringsmiljøer (12 %), undervisning af det pædagogiske personale (5 %) og bidrag til skolelederes udformning af strategi og handleplaner (5 %). Hertil kan knyttes en vigtig nuancerende pointe ift. den analytiske skelnen mellem 'individ-orienterede og kompensatoriske opgaver' på den ene side og 'fællesskabsorienterede og forebyggende opgaver' på den anden side: Forebyggende indsatser kan nemlig også målrettes enkeltelever, forstået på den måde, at elevers behov for individuel støtte, specialundervisning, lettere behandling mv. kan forsøges forebygget gennem indsatser rettet mod grupper af elever og hele klasser, fx gennem co-teaching, holddeling mv.

PPR ønsker at bruge mere tid på rådgivning af pædagogisk personale, mindre tid på udredninger

Ressourcerne i PPR opleves flere steder som utilstrækkelige ift. opgavemængden, og det italesættes som en præmis for PPR's virke, at brugen af ressourcer løbende må prioriteres. Dér, hvor PPR-ledere og PPR-medarbejdere oplever presset som uforholdsmæssigt stort, vurderes det at gå ud over kvaliteten i opgaveløsningen, og at presset kan risikere at føre til udfordringer mht. at fastholde medarbejdere i PPR (se blå boks herom nedenfor).

Adspurgt til den *ideelle* prioritering af PPR's ressourcer svarer PPR-lederne som følger:

- Ift. det individ-orienterede: 74 % af PPR-lederne tilkendegiver i spørgeskemaet, at PPR bør *nedprioritere* ressourcerne brugt på individuel udredning. 43 % af PPR-lederne ønsker til gengæld at *opprioritere* rådgivning af det pædagogiske personale om specifikke børn, 48 % at fortsætte, som det er nu.
- Ift. det fællesskabsorienterede: 95 % af PPR-lederne mener, at PPR bør *opprioritere* ressourcer til rådgivning, supervision eller sparring af de pædagogiske personale om læringsmiljøer.

3 Det er vigtigt at understrege, at der er tale om PPR-ledernes bedste skøn af PPR-medarbejdernes tidforbrug – på tværs af alle faggrupper og i gennemsnit over et år. For det første kan der i praksis være overlap mellem de forskellige kategorier af indsatser og aktiviteter, der er blevet spurgt ind til. For det andet kan der være forskel på fordelingen af opgaver på tværs af faggrupperne i PPR. Udover de afrapporterede svarfordelingen angående PPR-medarbejderne samlet set er PPR-lederne også blevet spurgt specifikt ind til PPR-psykologernes tidsanvendelse. Se kapitel 3.

Forebyggende arbejde nedprioriteres grundet "skal"-opgaver

Det udtalte ønske blandt PPR-ledere om, at PPR i højere grad skal arbejde rådgivende, særligt ift. læringsmiljøerne, handler i høj grad om, at PPR gerne vil arbejde mere forebyggende frem for indgribende. Dette italesættes dog som udfordrende at realisere i praksis pga. mængden af "skal"-opgaver. Både PPR-ledere og PPR-medarbejdere italesætter i de kvalitative interview "skal"-opgaver som (i) opgaver, PPR er forpligtet til at løse ifølge folkeskoleloven, (ii) opgaver, der på kommunalt niveau er truffet beslutning om, at PPR skal varetage (fx formaliseret i lokale aftaler[4]), og (iii) sager, der grundet deres alvorlige karakter opleves som akutte (fx håndtering af børn i alvorlig mistrivsel). Det er omfanget af "skal"-opgaver, som opleves at forhindre PPR i at arbejde forebyggende i det ønskede omfang. Omfanget af "skal"-opgaver bidrager desuden til en overordnet oplevelse i PPR af, at medarbejderne har svært ved at varetage mængden af opgaver inden for givne ressourcemæssige rammer.

Tema: Fremtidige kompetencebehov i PPR

I finanslovsaftalen fra 2022 er der fokus på rekruttering og fastholdelse af medarbejdere til PPR som en særskilt udfordring for PPR. Her har vi samlet de resultater af EVA's undersøgelse, der handler om rekruttering og fastholdelse.

- Ressourcepres: Stort set alle PPR-ledere (98 %) angiver, at mangel på tid hos medarbejderne i høj grad (80 %) eller i nogen grad (18 %) er en udfordring i deres kommune. Disse tal kan tolkes som et udtryk for, det ressourcepres, som PPR-ledere og PPR-medarbejdere flere steder giver udtryk for i interviewene – altså at der er utilstrækkelige ressourcer ift. omfanget af opgaver. I interviewene italesættes ressourcepresset af nogle PPR-ledere som et vilkår, som betyder, at der må foretages "benhårde" prioriteringer.
- Attraktivitet: I interviewene udtrykker PPR-ledere og PPR-medarbejdere, at ressourcepresset i PPR kan føre til, at PPR opleves som et mindre attraktivt sted at arbejde. Presset på ressourcer, herunder på PPR-medarbejdernes tid, kan med andre ord medvirke til fastholdelsesproblemer.
- Udskiftning af medarbejdere: Hyppig udskiftning af medarbejdere anser godt halvdelen (54 %) af PPR-lederne som en udfordring i høj (15 %) eller nogen grad (39 %). Disse tal kan være tegn på, at der er fastholdelsesudfordringer i godt halvdelen af landets PPR-enheder.
- Rekrutteringsmuligheder: Halvdelen af PPR-lederne vurderer, at deres muligheder for at rekruttere psykologer hos dem er meget (20 %) eller nogenlunde gode (30 %), mens den øvrige halvdel omvendt vurderer mulighederne som mindre (38 %) eller slet ikke gode (11 %).
- Rekruttering og geografi: Analysen af PPR-ledernes spørgeskemabesvarelser tyder *ikke* på, at der er nogen systematik, hvad angår rekrutteringsmuligheder henover kommunetyper. Men i EVA's kvalitative interview fremgår det, at der kan være større udfordringer med at rekruttere de nyuddannede psykologer til de mindre byer og landområderne. Informanternes forklaringer peger på, at det bl.a. hænger sammen med, at psykologuddannelserne ligger i de store byer.

4 Det kan bl.a. dreje sig om lokale sundhedsaftaler mellem kommunen og regionens børne- og ungepsykiatrien, eller det kan dreje sig om opgaver på folkeskoleområdet (dvs. beskrevet i folkeskoleloven), hvor kommunen har truffet beslutning om at PPR varetager eller er medvirker til sammen med skolerne.

- Fastholdelse af nyuddannede: De kvalitative interview peger på, at det kan være en udfordring at fastholde de nyuddannede psykologer. PPR-medarbejdere fortæller, at en stilling som PPR-psykolog betragtes som en opstartsstilling, som de nybagte psykologer har en tendens til at søge videre fra forholdsvis hurtigt. Det forklares ud fra manglende indsigt i PPR-specifikke problemstillinger og – i sagens natur – begrænset praksisnær erfaring. Både PPR-ledere og PPR-medarbejdere italesætter, hvordan mængden af sager og opgaver, der tilfalder nye psykologer, samt kompleksiteten og alvorsgraden af disse gør, at arbejdet kan opleves overvældende for de nyuddannede.
- Muligheder til nyuddannede: PPR-ledere søger at imødekomme udfordringerne med at rekruttere og fastholde de nyuddannede psykologer ved at give deres psykologer gode muligheder for faglig specialisering, varierede arbejdsopgaver og et udviklende (psykolog-)fagligt fællesskab.

Hovedresultater om PPR's samarbejde med skolerne (kapitel 4)

92 % af skolerne har en fast tilknyttet psykolog fra PPR

Samarbejdet mellem PPR og skole er oftest organiseret med en eller flere fast tilknyttede PPR-medarbejdere på hver skole. Ni ud af ti skoler (92 %) har en fast psykolog fra PPR tilknyttet, angiver skolelederne i spørgeskemaundersøgelsen. Derudover har 75 % af skolerne en fast tilknyttet logopæd, 38 % har fast tilknyttet en socialrådgiver. Det er mere almindeligt, at store skoler har en logopæd, og PPR-medarbejdere er hyppigere til stede på større skoler.

PPR oplever at blive inddraget for sent af skolerne

Undersøgelsen viser, at der er forskelle på i hvor høj grad PPR-lederne og skolelederne oplever, at PPR bliver inddraget rettidigt, når der opstår en bekymring for et barn, en gruppe eller en klasse. I alt 83 % af PPR-lederne angiver, at PPR i nogen (62 %) eller høj grad (21 %) inddrages for sent i et forløb. Der er væsentligt færre blandt skolelederne (38 %), der peger på for sen inddragelse af PPR som en udfordring i deres samarbejde med PPR (27 % angiver "I nogen grad", 11 % "I høj grad"). Det er med andre ord især PPR-lederne, der gerne vil have PPR på banen tidligere.

Skoler med en velstruktureret tilgang til inklusionsarbejdet oplever mindre behov for at inddrage PPR

Interviewene med PPR-ledere og -medarbejdere viser, at PPR først inddrages, når skolens egne muligheder for sparring og udvikling af tiltag er udtømte, og der er brug for et specialiseret blik. Interview med PPR og skole peger på, at det er en fordel, når der er en klar struktur for, hvordan PPR inddrages. Der tegner sig et mønster i retning af, at skoler med en klar og velstruktureret tilgang til

inklusionsarbejdet samt lokale ressourcepersoner[5] (fx i form af inklusions- eller AKT-vejledere eller ressourcepædagoger) at trække på oplever, at de formår at håndtere flere udfordringer selv og derfor har et mindre behov for at inddrage PPR.

Forældre oplever, at de selv må påtage sig en tovholderrolle i forløb med PPR

Undersøgelsen viser, at forældre med børn i forløb med PPR kan opleve, at det svært at få kontakt til PPR, og at det ikke altid er tydeligt, hvilken rolle PPR spiller. Det gælder fx ift. den overordnede koordinering af det tværgående samarbejde omkring deres børns forløb, hvor andre instanser – fx familieafdelingen, socialforvaltningen og evt. børne- og ungepsykiatrien – kan være involveret. Forældre oplever, at de får – eller må påtage sig – en rolle som tovholder på deres børns forløb og savner et samlet overblik og løbende opfølgning.

Tema: Rekruttering og fastholdelse

I finanslovsaftalen fra 2022 er der fokus på, om muligheden for bedre videreuddannelsesmuligheder for lærere og pædagoger inden for pædagogisk psykologi kan være med til at løse udfordringerne hos PPR. I undersøgelsen har vi set lidt bredere på, hvilke kompetencebehov i PPR der tegner sig nu og i fremtiden.

- Praksisnære kompetencer: PPR-lederne angiver ikke i spørgeskemaundersøgelsen, at de ser utilstrækkelige praksisnære kompetencer hos PPR som en primær udfordring (dvs. kompetencer til at understøtte, at viden kan bringes i spil i den pædagogiske praksis). PPR-lederne angiver heller ikke utilstrækkelig erfaring blandt medarbejdere i PPR som en primær udfordring (de peger i stedet på forhold som generel mangel på tid som en primær udfordring). I undersøgelsens kvalitative interview italesættes dog få undtagelser til dette generelle billede (se nedenfor).
- Nyuddannede psykologers kompetencer: De kvalitative interview med ledere, lærere og pædagoger peger på, at særligt de yngre psykologer ikke altid har tilstrækkeligt med praksisnære kompetencer og erfaring. De yngre nyuddannede psykologer har opdateret teoretisk og klinisk viden fra universitetet, men har selvsagt kun begrænset praksisnær erfaring at trække på. Når skolerne ønsker sparring om en dynamik i en klasse eller udvikling i et team, er det derimod gerne pædagogiske konsulenter med praksisnær erfaring, som inddrages.
- Nyuddannede psykologers behov for kompetenceudvikling: I interview med PPR-ledere viser det sig, at de også oplever, at nyuddannede psykologer kan have behov for praksisnær og PPR-specifik kompetenceudvikling, muligvis fordi disse fagfelter ikke er tilstrækkeligt dækket på uddannelserne. PPR-lederne efterspørger især, at de nyuddannede psykologer har kompetencerne til at koble den psykologfaglige teoretiske viden med en praksisnær viden om en skolekontekst.

5 I rapporten anvender vi 'ressourcepersoner' som en samlebetegnelse for de lærere og pædagoger, der varetager særlig funktioner på skolerne og evt. også i relation til samarbejdet med PPR. Det er typisk lærere og pædagoger, der af skoleledelsen er blevet udpeget til at varetage en vejlederfunktion. Disse vejlederfunktioner vil typisk være som inklusionsvejleder eller en AKT-vejleder (Adfærd, Kontakt og Trivsel). Pædagoger kan også indtage særlige funktioner som fx ressourcepædagoger, hvor de enten støtter enkeltelever eller står for aktiviteter og forløb med elevgrupper og klasser.

- Muligheder for efter- og videreuddannelse: Otte ud af ti PPR-ledere (83 %) vurderer, at de har meget gode eller nogenlunde gode muligheder for at tilbyde relevant efter- og videreuddannelse til psykologer. I det kvalitative materiale tegner der sig dog et mønster i retning af, at mulighederne i praksis er begrænsede pga. økonomiske prioriteringer. Der udtrykkes også ønske om, at PPR-medarbejdere har mulighed for at specialisere sig, hvilket især fremhæves ift. psykologer, jf. rekrutterings- og fastholdelsesudfordringerne for de yngre medarbejdere i denne faggruppe.
- PPR's behov for kompetenceløft: Mindst halvdelen af PPR-lederne (mellem 51-61 %) vurderer, at der i fremtiden i høj grad bliver brug for at styrke kompetencerne inden for PPR ift. flere områder. Det gælder bl.a. arbejdet med forebyggende og fællesskabsorienterede indsatser, udvikling af inkluderende læringsmiljøer og rådgivning af pædagogisk personale. Til sammenligning vurderer næsten ingen af PPR-lederne (2 %), at der fremover bliver brug for styrkede kompetencer i PPR ift. at foretage individuelle udredninger. Disse fund understreger ambitionen om, at PPR's virke udvikler sig mere i retningen af det forebyggende og fællesskabsorienterede.

Disse svar spejler sig i PPR-ledernes beskrivelser af, hvad en eventuel psykologfaglig overbygningsuddannelse målrettet lærere og pædagoger ville skulle indeholde ift. at dække fremtidige behov i PPR. I spørgeskemaundersøgelsen vurderer otte ud af ti PPR-ledere (79 %), at det i høj grad er vigtigt, at en eventuel psykologfaglig overbygningsuddannelse opbygger kompetencer til at varetage pædagogisk-psykologisk rådgivning af det pædagogiske personale om udvikling af inkluderende læringsmiljøer. Væsentligt færre PPR-ledere mener, at det er vigtigt, at en eventuel fremtidig overbygningsuddannelse sikrer kompetencer til at varetage individuel udredning i form af PPV'er og teste individuelle børn (fx kognitive test.) Det er ca. hver fjerde PPR-leder (hhv. 23 % og 26 %), der peger på at, det i høj grad er vigtigt at en evt. overbygningsuddannelse dækker sådanne kompetencebehov.

Hovedresultater om skolernes forudsætninger for og roller i samarbejdet med PPR (kapitel 5)

Skolerne oplever sig pressede på tid og ressourcer

Samarbejdet mellem skolerne og PPR er især udfordret af, at det pædagogiske personale mangler tid. I alt 65 % af skolelederne svarer, at manglende tid blandt det pædagogiske personale på deres skole er en udfordring (21 % svarer "I høj grad" og 44 % svarer "I nogen grad"). Dette billede genkendes i høj grad af PPR-lederne, hvor stort set alle PPR-ledere (97 %) angiver, at manglende tid blandt det pædagogiske personale på skolerne i deres kommune er en udfordring, der kendetegner samarbejdet mellem PPR og skolerne.

Går man bag om oplevelsen af tidspresset, peger analysen på, at det pædagogiske personale på almenskolerne oplever sig udfordrede på især to fronter: (i) Undervisningsopgaven er blevet mere krævende, og (ii) de specialpædagogiske kompetencer slår ikke til alle steder.

Undervisningsopgaven opleves stadig mere krævende

Lærerne og pædagogerne beskriver i interviewene, hvordan de oplever, at undervisningsopgaven synes at blive stadig mere krævende. Det begrunder de i, at der er flere elever i almenklasserne med særlige behov, hvoraf nogle har behov for specialundervisning eller anden specialpædagogisk støtte ifm. undervisningen, mens andre har brug for mindre omfattende støtte. Lærerne og pædagogerne oplever, at de har brug for mere og opdateret viden om, hvilke pædagogisk-didaktiske

greb de kan anvende for at sikre gode deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov i deres klasser. Stigningen i antallet af elever i mistrivsel bidrager til kompleksiteten.

Lærere og pædagoger mangler specialpædagogiske kompetencer og viden til at give støtte

Lærerne og pædagogerne efterspørger fx mere og opdateret viden om, hvilke pædagogisk-didaktiske greb de kan anvende for at sikre gode deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov i deres klasser, ligesom de mangler kompetencer til at kunne spotte tidlige tegn på mistrivsel og vurdere rettidig inddragelse af henholdsvis lokale ressourcepersoner på skolerne og PPR.

57 % af skolelederne og 85 % af PPR-lederne oplever, at det pædagogiske personales specialpædagogiske kompetencer ikke slår til

Undersøgelsen peger på, at der på knap seks ud af ti skoler ikke er tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer til at arbejde med inkluderende læringsfællesskaber og til at forebygge mistrivsel blandt eleverne. Blandt skolelederne svarer i alt 57 % af skolelederne, at de i høj (15 %) eller i nogen grad (41 %) vurderer, at der er utilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer blandt det pædagogiske personale på deres skole. PPR-lederne tegner et tilsvarende billede af skolerne i deres kommune, idet i alt 85 % af dem svarer, at der i høj (41 %) eller i nogen grad (44 %) er utilstrækkelige specialkompetencer blandt det pædagogiske personale på almenskolerne.

Mange skoler – om end ikke alle – har lærere og/eller pædagoger, der på forskellige måder arbejder direkte og indirekte med at understøtte kollegaerne i skolens inklusionsarbejde. I denne undersøgelse angiver 15 % af skolelederne, at de *ikke* pt. har nogen lokale ressourcer, der særskilt arbejder med understøttelse af inkluderende læringsmiljøer. På skoler, hvor de har lærere og/eller pædagoger, der arbejder specifikt med at understøtte inklusionsarbejdet, kan det fx være i form af inklusionsvejledere eller Adfærd-, Kontakt- og Trivsels-vejledere (AKT-vejledere). Der kan også være tale om pædagoger, der enten fungerer som støtte for enkeltelever, eller som står for forløb med grupper af elever eller hele klasser. Det kan fx være forløb om trivsel og om samarbejde. Pædagoger i sådanne funktioner kaldes fx inklusionspædagoger eller ressourcepædagoger.

Manglende tid og tilgængelighed blandt lokale ressourcepersoner på en del af skolerne (fx AKT-vejledere eller inklusionsvejledere) er imidlertid en udfordring. Det angiver halvdelen (53 %) af skolelederne enten i høj grad (18 %) eller nogen grad (35 %). Det billede genkender PPR-lederne, idet 89 % angiver, at ressourcepersonerne på skolerne i deres kommune mangler tid (33 % angiver ”I høj grad”, og 56 % ”I nogen grad”).

70 % af skoleledere peger på tovoksenordning som en løsning

Når skolelederne bliver spurgt om, hvordan de ville bruge ekstra ressourcer til at styrke skolens arbejde for at forebygge mistrivsel og styrke læringsfællesskabelserne (og dermed forebygge behovet for at inddrage PPR), peger de på tre ting:

- 70 % af skolelederne ville bruge ressourcerne på tovoksenordninger.

- 49 % ville bruge ressourcer på specialpædagogisk efteruddannelse af lærerene.
- 49 % ville gøre det muligt for PPR at samarbejde direkte med lærere og pædagoger om undervisningen (fx co-teaching eller trivselsforløb).

Hovedresultater om PPV og individuelle udredninger (kapitel 6)

92 % af PPR-lederne oplever en stigende efterspørgsel fra skolerne efter individuelle udredninger de seneste tre år

Ni ud af ti PPR-ledere (92 %) oplever, at skolerne har fået et markant (62 %) eller lidt større (30 %) behov for individuel udredning i løbet af de seneste tre år. Individuelle udredninger består typisk af observation, testning, møder mv., som munder ud i en såkaldt PPV – en pædagogisk-psykologisk vurdering.

Det er ikke kun skoler, men også forældre samt børne- og ungepsykiatrien, som i stigende grad anmoder om test, individuelle udredninger og PPV'er fra PPR. Forældre kan anmode om en pædagogisk-psykologisk vurdering fra PPR hvis det vurderes, at deres barn har brug for specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand. Hvad angår anmodninger fra børne- og ungepsykiatrien, er der således tale om anmodninger, som ligger *udover* de forpligtigelser, som ligger i folkeskoleloven (om at rådgive ifm. afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand). PPR oplever i stigende grad en forventning om, at de skal varetage udarbejdelsen af henvisninger til børne- og ungdomspsykiatrien. Disse forventninger kan være formaliseret i form af lokale sundhedsaftaler mellem den enkelte kommune og den regionale børne- og ungepsykiatri. Sådanne lokale aftaler, der indgås mellem den enkelte kommune og den regionale børne- og ungepsykiatri, kan gøre disse opgaver til en såkaldt "skal-opgave" for PPR.

Uanset hvor anmodningen om PPV'en kommer fra, så er den samlede stigning medvirkende til, at arbejdet med PPV'er opleves at udgøre et stigende træk på PPR's ressourcer.[6] Samtidig udtrykker PPR-ledere og -medarbejdere et ønske om at bruge færre ressourcer på individuelle udredninger og PPV'er, jf. resultaterne fra kapitel 3.

Psykologerne oplever, at individsager fylder

De kvalitative interview peger på, at PPR-medarbejderne – og særligt psykologerne – oplever, at arbejdet med PPV'er, og individsager i det hele taget, fylder. I spørgeskemaundersøgelsen skønner PPR-lederne, at *psykologerne* specifikt i gennemsnit over et år bruger 29 % af deres arbejdstid på individuel udredning (inkl. PPV'er), 18 % på rådgivning af det pædagogiske personale på skolerne om specifikke børn samt 7 % på lettere behandling. Samlet set er det således 54 % af psykologerne

6 Det kan her bemærkes, at PPV'er betragtes som psykologiske erklæringer, hvis det er en autoriseret psykolog, der udarbejder dem. Undersøgelsens kvalitative analyse viser, at kravet om, at psykologer med autorisation behandler PPV'er som psykologiske erklæringer, understøtter en praksis, hvor psykologer i PPR dedikerer en betydelig mængde tid og ressourcer til udfærdigelse af PPV'er.

tid, der går med individ-orienterede arbejdsopgaver.[7] Den kvalitative undersøgelse peger på, at det både er omfanget og de senere års stigning i henvendelse om enkeltelever, der er med til at skabe en oplevelse af, at individsager fylder hos psykologerne. Den øgede kompleksitet i elevernes udfordringer og alvoren i mistrivselssagerne er med til at tynge og farve oplevelsen.

Tema: Ventetider

I finanslovsaftalen fra 2022 er der fokus på ventetider til PPR som en særskilt udfordring for PPR. Her har vi samlet de resultater af EVA's undersøgelse, der handler om ventetider.

- Er ventetiden blevet længere de seneste år? Ja, det vurderer 82 % af PPR-ledere, at den er.
- Hvor længe går der fra en kontakt i en sag til første aktivitet?[8] 72 % af PPR-lederne angiver, at der går højest tre måneder (36 % angiver, at der typisk går under en måned, mens 36 % vurderer, at der går én-tre måneder) fra en kontakt i en sag, til at der er en første aktivitet med en psykolog fra PPR. Hver femte (19 %) PPR-leder angiver, at der går mere end tre måneders ventetid til første aktivitet i sagen, når det er en psykolog fra PPR, der skal involveres.
- Hvor længe går der fra første aktivitet i en sag, til at der foreligger en PPV? Tre ud af ti PPR-ledere i undersøgelsen (34 %) vurderer, at ventetiden på en PPV fra første aktivitet, til at PPV'en foreligger, er under tre måneder. Halvdelen (50 %) vurderer, at der går mere end tre måneder. Der er desuden 16 % af PPR-lederne, der ikke ser sig i stand til at vurdere ventetiden på PPV'er.
- Hvordan oplever forældrene ventetiderne? En gennemgående pointe fra den kvalitative del af undersøgelsen er, at ventetiden kan opleves lang og frustrerende af forældrene. Undersøgelsen peger på, at kommunikationen undervejs i forløbet har stor betydning for, hvordan forældre oplever ventetiden. To forhold er særligt betydende: (i) Det er vigtigt, at forældrenes og elevens perspektiver og oplevelser inddrages i det samlede billede af udfordringerne. Det kan være med til at skabe en fælles forståelse af udfordringerne og et godt afsæt for samarbejdet. (ii) Et løbende indblik, i hvilke indsatser der sættes i gang og hvorfor, samt en opfølgning på såvel personalets som forældres og elevers erfaringer med indsatsen kan skabe forståelse for den samlede proces, og hvad der er brug for at afprøve eller undersøge yderligere.
- Hvad oplever forældre som ventetid? Den kvalitative analyse peger på, at der i det tidsrum, der defineres som "ventetid", kan foregå en række forskellige aktiviteter. Der kan derfor være situationer, hvor indsatser igangsættes tidligt i perioden og imødekommer de udfordringer, eleven står i. I andre situationer kan der imidlertid være tale om situationer, hvor det iværksatte ikke synes at have den intenderede virkning, og at elevens situation forværres. Fra et forældreperspektiv kan en sådan periode dog i retrospekt opleves som ufrugtbar ventetid. Det er dog vigtigt at pointere, at selvom en indsats ikke umiddelbart lykkedes, er det ikke det samme, som at det ikke var det rigtige at gøre i situationen.

7 Hertil kommer 8 % af psykologernes arbejdstid, som PPR-lederne skønner bruges til rådgivning af forældre, som kan men ikke nødvendigvis omhandler enkeltelever.

8 Med første aktivitet menes i denne sammenhæng fx en observation, et møde med forældre eller en test af barnet.

Udviklingsspor

Dette afsnit indeholder en beskrivelse af udviklingsspor, som EVA peger på med afsæt i undersøgelsens resultater. Vi kalder disse opmærksomhedspunkter for 'udviklingsspor' med den intention, at de skal tjene som pejlemærker for fremtidig udvikling og understøttelse af PPR – både som en vigtig aktør ift. at understøtte børn og unges udvikling og trivsel, som samarbejdspartner for skoler og dagtilbud, børn og forældre samt som en attraktiv arbejdsplads, som lykkes med at tiltrække og fastholde en mangfoldighed af fagligheder.

Udviklingssporene er struktureret, således at de følger rapportens kapitelstruktur. Udviklingssporene indgår også afslutningsvis i rapportens enkelte kapitler.

Udviklingsspor ift. PPR's organisering og opgaver (kapitel 3):

EVA's undersøgelse viser, at PPR i praksis har en bred og varieret opgaveportefølje. Ifølge folkeskoleloven er kommunerne forpligtede til at yde pædagogisk-psykologisk rådgivning, når der skal træffes afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, herunder ift. tilrettelæggelse af undervisning for elever med særlige behov. Der er imidlertid både et behov blandt skolerne og et ønske i PPR om, at PPR desuden varetager mere forebyggende og fællesskabsorienterede opgaver. Den udvidede opgaveportefølje sammen med et stigende antal henvendelser til PPR bidrager til, at PPR har svært ved at varetage mængden af opgaver. Med afsæt i disse fund peger EVA på:

Krav, forventninger og ønsker til PPR's opgaveportefølje skal afstemmes: Der er behov for at understøtte PPR's muligheder for at prioritere i og tilrettelægge opgaverne på en måde, som i højere grad afspejler PPR's faktiske og ønskede opgavevaretagelse. Denne afstemning skal tage højde for PPR's udvidede opgavemængde og det oplevede pres på PPR's ressourcer.

1. Afstemning af lovgivningen: Der er behov for en afklaring af, hvorvidt lovgivningen skal justeres. Herunder er der et behov for at afstemme og tydeliggøre, hvordan lovgivningen og tilhørende bekendtgørelser bedst kan understøtte PPR's muligheder for i højere grad at arbejde forebyggende og bidrage til udvikling af inkluderende læringsmiljøer.
2. Afstemning af regionale- og kommunale aftaler: Der er behov for en afstemning af regionale og kommunale aftaler, så krav og forventninger til PPR er tydelige for relevante parter og afspejles i prioriteringen af PPR's ressourcer og opgavevaretagelse. Det indebærer fx, at det udbredte ønske blandt PPR-ledere om at arbejde mere forebyggende følges op af en tydelig kommunikation til skoler og dagtilbud, og en prioritering af PPR-medarbejdernes opgaver.

Rekruttering og fastholdelse af medarbejdere i PPR
Undersøgelsen viser, at PPR oplever et øget opgavepres, som dels skyldes en stigning i henvendelser, dels en udvidelse af opgaveporteføljen. EVA vurderer derfor, at det er vigtigt, at PPR har fokus på at fastholde medarbejdere og gøre PPR til en attraktiv arbejdsplads ved at understøtte:

3. Modtagelse af nye medarbejdere. Det er vigtigt, at nye medarbejdere får en indføring i såvel PPR's som skolernes virke. Nye medarbejdere kan fx indgå i føl- eller mentorordninger for at sikre systematisk indføring i feltet. Undersøgelsen peger på, at det er særligt vigtigt ift. nyuddannede psykologer, der ansættes i PPR.
4. Gode muligheder for faglig udvikling. For at fastholde medarbejdere bør der være stærke faglige miljøer i PPR og mulighed for en faglig specialisering, fx i særlige diagnostiske områder.

Kompetenceudvikling er *ikke* en central udfordring for PPR. Undersøgelsen viser, at PPR generelt har de nødvendige kompetencer (det er derimod udfordret af det øgede pres på ressourcer). Dog kan særligt praksisnære kompetencer hos nyuddannede psykologer og tværfagligt samarbejde i PPR med fordel styrkes:

5. Nyuddannede psykologer har behov for at styrke praksisnære kompetencer. Undersøgelsen peger på, at nyuddannede psykologer besidder relevant teoretisk viden, men mangler større indblik i skolehverdagen og dermed forståelse for, hvordan den psykologfaglige viden omsættes i praksis.
6. En eventuel overbygningsuddannelse bør fokusere på rådgivningskompetencer: Undersøgelsen peger på at de fleste PPR-ledere vurderer, at det i høj grad er vigtigt, at en eventuel psykologfaglig overbygningsuddannelse opbygger kompetencer til at varetage pædagogisk-psykologisk rådgivning af det pædagogiske personale om udvikling af inkluderende læringsmiljøer. Betydeligt færre PPR-ledere peger på, at en sådan overbygningsuddannelse bør fokusere på kompetencer til at foretage individuelle udredninger i form af PPV'er og til at teste individuelle børn (fx kognitive test).

Udviklingsspor ift. PPR's samarbejde med skolerne (kapitel 4):

EVA's undersøgelse viser, at det er afgørende for samarbejdet mellem PPR og skole, at der er en løbende dialog, hvor forventninger til roller og opgaver afstemmes. Forskelle i forventninger kan bl.a. betyde, at PPR ikke inddrages i tide. Dette kan give anledning til, at udfordringer i læringsmiljø eller for enkelte elever vokser og bliver mere alvorlige. Et godt udgangspunkt kan sikres gennem en tydelig mødestruktur, nem tilgængelighed og en kontinuitet i samarbejdsrelationerne. Med afsæt i disse fund peger EVA på:

Formaliserede aftaler om samarbejdet mellem skole og PPR er afgørende
Det er afgørende, at der er formaliserede aftaler mellem skole og PPR om, hvordan og hvornår PPR inddrages, således at processen er klar for alle. Det kan fx sikres gennem følgende greb:

1. Forudgående pædagogiske tiltag: Der er behov for en afstemning af forventninger og aftaler for skolens afprøvning, dokumentation og systematiske opfølgning på skolens pædagogiske tiltag, *inden* PPR eventuelt inddrages. Helt konkret kunne forventninger og aftaler omkring forudgående pædagogiske tiltag med fordel formaliseres. Generelt er det vigtigt med en dialog, som sikrer, at både skole og PPR ser afprøvninger af pædagogiske tiltag som meningsfulde og et godt udgangspunkt for videre samarbejde med PPR.
2. Inddragelse af PPR: Der er behov for, at PPR og skoler afstemmer forventninger om, hvornår, i hvilke situationer og hvordan PPR inddrages. På den enkelte skole kan aftales, hvem der koordinerer samarbejdet med PPR med henblik på at sikre en tydelig og smidig proces. Der bør være en særlig opmærksomhed på, at PPR og skoler drøfter, i hvilke tilfælde PPR med fordel kan inddrages tidligt i et forløb.
3. Ledelsesopbakning: På skolen kan skolelederen med fordel sikre tydelighed om og opbakning til samarbejdet med PPR. Dels kan skolelederen sikre, at det pædagogiske personale ved, hvornår, i hvilke situationer og hvordan de kan inddrage PPR. Dels kan skolelederen understøtte en kultur, hvor det pædagogiske personale er åbne over for rådgivning og sparring fra PPR.

Kontinuitet og tilgængelighed i samarbejdet mellem skoler og PPR skal sikres
Det er nødvendigt at sikre kontinuitet og tilgængelighed i samarbejdet mellem skoler og PPR:

4. Fast tilknytning: Der er behov for at sikre, at PPR-medarbejderne har en fast tilknytning til skolerne. Helt konkret er det vigtigt at understøtte PPR-medarbejdernes mulighed for at være til stede på skolerne. Det handler både om, at PPR deltager i faste møder, og om at PPR står til rådighed for mere generel sparring.
5. Fleksibel tilgængelighed: De faste møder med PPR kan med fordel suppleres med fleksibel adgang til pædagogisk-psykologisk rådgivning. Fleksibel mulighed for møder kan være et nyttigt værktøj til at imødekomme udfordringer med at inddrage PPR rettidigt i de enkelte sager og kan mindske ventetid.
6. Kontinuitet: Kontinuitet i samarbejdet er en fordel både for PPR og skoler. Det handler dels om, at den enkelte PPR-medarbejder er tilknyttet samme skole i en længere periode, dels om at PPR følger børn i overgangen fra dagtilbud til skole.

Forældre har behov for systematisk inddragelse og en tovholder for deres barns forløb
Det er vigtigt, at forældre løbende inddrages, dels så deres viden om barnet tages med i betragtning, dels så de ikke står med ansvaret for at være tovholder for deres barns forløb. Det er vigtigt, at skolen har en løbende opmærksomhed på, at forældre med færre ressourcer ikke bliver dårligere stillet, fx ved at tilbyde en højere grad af mundtlig dialog og opfølgning. Undersøgelen peger på, at der med fordel kan etableres to tovholderfunktioner:

7. Tovholder på skolen: Der kan med fordel udpeges en tovholder på skolen, som har overblik over den daglige indsats og barnets løbende udvikling. Denne tovholder bør systematisk følge op herpå samt være i tæt dialog med skole og familie.
8. Tovholder hos PPR: Der kan med fordel udpeges en tovholder hos PPR, der tager sig af det tværgående overblik, dvs. mellem familie, skole og PPR samt evt. med socialforvaltningen, børne- og ungepsykiatrien eller andre aktører, når disse er involveret. I princippet kunne den tværgående tovholderfunktion varetages andre steder i forvaltningen, men PPR står med deres flerfaglighed og deres lovgivningsbestemte rolle i en oplagt position til at varetage denne.

Udviklingsspor ift. skolernes forudsætninger for og roller i samarbejdet med PPR (kapitel 5):

EVA's undersøgelse viser, at både PPR og skoler oplever, at det pædagogiske personale på skolerne er pressede på tid og ressourcer. Selvom de fleste skoler har adgang til lokale ressourcepersoner på skolerne i form af fx inklusions- og AKT-vejledere, så har de begrænset tid til opgaven, ligesom det pædagogisk personale ikke altid har overskud til at tage imod rådgivningen fra PPR. Desuden peges der fra både PPR's og skolernes side på, at der generelt er brug for et specialpædagogisk kompetenceløft af lærerne og pædagogerne på skolerne. Vender vi blikket mod PPR, viser undersøgelsen, at der i mange PPR-enheder er pædagogiske konsulenter ansat, som netop har en lærer-/pædagogbaggrund – og gerne med specialpædagogisk efter-/videreuddannelse.

Med afsæt i disse fund peger EVA på, at der i nogle kommuner kan være brug for at tydeliggøre rolle- og kompetencefordelingen mellem skolerne og PPR. EVA peger på følgende:

PPR's specialistviden bør fastholdes som et helt centralt afsæt for understøttelsen af skolernes arbejde med enkeltelever i inkluderende læringsmiljøer:

1. PPR's centrale bidrag er specialistviden: Det er vigtigt at understøtte, at PPR bliver ved med at være en kilde til opdateret specialistviden, hvad angår fx specifikke diagnoser, men også ift. nyeste viden om, hvad der er virksomt ift. at sikre inkluderende læringsmiljøer for elever med forskellige typer af særlige behov.
2. PPR skal have reelle muligheder for at arbejde tværfagligt: PPR-enhederne er *flerfaglige* (psykologer, pædagogiske konsulenter med lærer-/pædagogbaggrund, logopæder og fysio-/ergoterapeuter mv.). Kunsten er at sikre, at der skabes reelle muligheder for, at PPR-medarbejderne kan arbejde *tværfagligt*, fordi det er derigennem, at PPR kan bidrage med en helhedsorienteret tilgang til elever med brug for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand ifm. undervisningen.

Rollefordelingen mellem *PPR-medarbejdere* og *skolernes ressourcepersoner* skal tydeliggøres:

3. PPR-medarbejdere har et udefra-blik: PPR-medarbejdere har fordelen af at kunne bidrage med et værdifuldt udefra-blik, som ikke alene bygger på specialistviden men også bred praksisnær erfaring fra skoler i hele kommunen.
4. PPR-medarbejdere kan vejlede og opkvalificere *skolernes* ressourcepersoner: Der er et potentiale i at lade PPR-medarbejdere spille en rolle ift. at vejlede og opkvalificere skolernes ressourcepersoner. På denne måde sikres det, at skolernes indsatser og tilgange tager afsæt i opdateret viden og i overensstemmelse med den kommunale strategi og prioritering.

I kommuner med *pædagogiske konsulenter* i PPR bør rollefordelingen mellem de pædagogiske konsulenter *i PPR* og ressourcepersoner *på skolerne* tydeliggøres:

5. Pædagogiske konsulenter i PPR kan bistå pædagogisk udviklingsarbejde: Pædagogiske konsulenter i PPR kan rådgive skoleledelser om strategiske tiltag med henblik på udvikling af inkluderende læringsmiljøer som fx lokalt tilpassede mellemformer, co-teaching, børnesyn mv.
6. Pædagogiske konsulenter i PPR kan vejlede og sparre med lærer-/pædagogteams: Pædagogiske konsulenter i PPR kan give konkret og praksisnær vejledning, sparring og supervision til lærere-/pædagogteams ift. specifikke problemstillinger vedr. enkeltelever, grupper eller klasser.
7. Ressourcepersoner på skolerne kan gøre PPR's råd og vejledning konkrete og realiserbare for lærerne og pædagogerne: De lokale ressourcepersoner på skolerne har den fordel, at de har et tæt og indgående kendskab til såvel ledelsen, kollegerne, klasserne, de enkelte elever og deres familier. Det betyder, at de kan spille en afgørende rolle i at få omsat PPR's rådgivning og sparring til konkrete handlinger, fordi de kender til skolens rammer, muligheder og begrænsninger. De lokale ressourcepersoner har den fordel, at de er til stede i dagligdagen og på den måde kan skabe kontinuitet.

Lærerne og pædagogerne har generelt brug for et specialpædagogisk kompetenceløft for at kvalificere arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer og for at forebygge mistrivsel:

8. Man skal finde ud af, hvem der har brug for hvilke kompetencer: Det vil bero på en lokal vurdering, hvilken specifik viden der er brug for til hvem. Det kan fx handle om opdateret viden om undervisningens tilrettelæggelse for at tilgodese elever med de mest udbredte diagnoser som fx ADHD, autismespektrumsforstyrrelser samt viden om tegn på psykiske lidelser som fx angst, selvskade, depression mv. Det vil skulle besluttes af skoleledelsen, om denne viden primært skal ligge hos udvalgte lærere/pædagoger i vejlederfunktioner eller som fx støttepersoner, eller om der er brug for at få bredt denne viden ud blandt flere.

9. PPR kan tage del i kompetenceløftet: Hvis PPR sammen med skoleledelsen kan afstemme forventninger omkring, hvad kompetenceløftet skal bestå i, har PPR potentialet til at sikre en relevant tværfaglig løsning, som er skræddersyet til de lokale forhold. Omvendt kan det være en ressourcekrævende opgave for PPR, hvorfor der kan være grund til at lade kompetenceløftet ske, enten ved inddragelse af en ekstern leverandør eller ved lærere/pædagogers deltagelse i efteruddannelse ved professionshøjskolerne.

Udviklingsspor ift. PPV og individuelle udredninger (kapitel 6):

EVA's undersøgelse viser, at der er en stigende efterspørgsel efter PPV'er. PPR-lederne oplever at de generelt har måtte acceptere længere ventetider i løbet af de seneste 3 år, og de oplever også ventetid på PPV'er. Ventetid på PPV'er kan være problematisk grundet risikoen for at et barns situation forværres mens der ventes. Der et ønske fra PPR's side om, at de skal anvende mindre tid på de individuelle udredninger og mere tid på forebyggende arbejde tidlige indsatser, så flere elever kan forblive i almenundervisningen og få deres behov opfyldt dér. Med afsæt i disse fund peger EVA på[9]:

Der er behov for en kulturændring omkring anvendelsen af PPV'er
PPR-ledere efterlyser, at PPR og skoler i højere grad samarbejder om indsatser og tiltag, så en PPV i flere tilfælde bliver overflødig. I denne forbindelse kan der med fordel rettes opmærksomhed mod den lokale kultur og praksis omkring PPV'er. Det er her vigtigt at styrke en tillidsfuld dialog og samarbejde mellem PPR, skole og forældre omkring hvornår en PPV er nødvendig. Der er således behov for at styrke det lokale støttesystem så PPV'en ikke altid opleves som en nødvendig vej at gå for at understøtte en elevs faglige og alsidige udvikling. Et velfungerende og smidigt lokalt støttesystem kan endvidere være med til at frigøre ressourcer, så ventetiden for de børn og familier der har behov for støtte kan forkortes.

1. Reserver PPV'er til nødvendige tilfælde: Det er vigtigt at PPV'er reserveres til de tilfælde hvor de er nødvendige fx fordi skolen og PPR vurderer, at eleven har behov for specialpædagogisk støtte over 9 timer om ugen, specialundervisning i en specialklasse eller på en specialskole. For at sikre dette, er det vigtigt at understøtte en tryk og tillidsfuld dialog mellem PPR, elevens forældre og elevens pædagogiske personale. Der kan fx afstemmes forventninger om i hvilke situationer og hvornår i et forløb det er nødvendigt at udarbejde en PPV.

Forenkling af processerne omkring udarbejdelse af PPV'er
Der er potentiale i at forenkle processerne omkring udarbejdelsen af PPV'er, herunder i forhold til at tilpasse omfanget og indholdet i en PPV til dens formål og funktion. Eksempelvis synes der at være et potentiale i at forenkle arbejdet med PPV'er ifm. revisitation.

2. PPV'ens funktion: PPV'en har i praksis både en funktion som et summativt juridisk dokument, og som et formativt arbejdsredskab. Der er behov for lokalt at afstemme hvorvidt og hvordan PPV'en i tillæg til dens juridiske funktion, skal være et dynamisk og handlingsanvisende redskab.

9 Når EVA peger på en smidiggørelse af processerne omkring udarbejdelsen af PPV'er, er det ikke intentionen at gå på kompromis med den enkelte elevs retssikkerhed. Vi peger ikke på en forenkling af PPV'en i sig selv, men på behovet for en kulturændring omkring i hvilke tilfælde og hvordan den indgår som et element i understøttelsen af et barns udvikling

Udarbejdelse af PPV'er kan lettes gennem øget tværfaglig involvering i udarbejdelsen
Processerne omkring udarbejdelse af PPV'er kan lettes ved at forskellige faggrupper *i højere grad* bidrager til udarbejdelsen. Dette medfører ikke nødvendigvis et mindre tidforbrug på PPV'er for PPR-enheden som helhed, men kan understøtte en afbalancering i opgavebyrden mellem psykologer og andre faggrupper i PPR. Derudover kan *øget* tværfagligt samarbejde kvalificere indholdet i PPV'er.

3. Flerfaglige bidrag: Helt konkret kan psykologer, logopæder og fysioterapeuter fortsat lave tests og vurderinger inden for deres respektive fag, men pædagogiske konsulenter med fordel kan bidrage med faglige anbefalinger i en skolekontekst.
4. Tværfagligt samarbejde: Det er vigtigt at understøtte PPR-medarbejdernes samarbejde om udarbejdelse af PPV'er, således at PPV'er ikke blot bliver flerfaglige, men kan bidrage med tværfaglige og helhedsorienterede anbefalinger. Konkret forudsætter dette, at PPR-ledere prioriterer at medarbejderne kan bruge tid på et struktureret samarbejde omkring udarbejdelsen af PPV'er. Ift. det tværfaglige samarbejde skal der være en særlig opmærksomhed på psykologers rolle og lovmæssige forpligtelser ift. udarbejdelse af PPV'er.

Det er afgørende at PPV'en bliver omsat til konkret handling
PPV'en er ét element i den større proces omkring at sikre den enkelte elev den nødvendige støtte. PPV'en har derfor først for alvor værdi, når de perspektiver den bidrager med operationaliseres og bliver omsat til konkret handling omkring eleven – enten på skolen eller i form af visitation til et specialtilbud. Det er skolelederens ansvar at sikre, at det pædagogiske personale har de rette rammer og muligheder (herunder ressourcer og kompetencer) for at give eleven den støtte, som PPV'en dokumenterer, at der er behov for. Det er derfor vigtigt at understrege, at det lokale støttesystem omkring eleven skal fungere før PPV'ens bidrag kan operationaliseres på en måde, der opleves som meningsfuld af det pædagogiske personale, forældrene og eleven selv.

5. Forældres behov for forklaring af støtten: Når PPV'en er afsluttet, har forældre behov for en beskrive og forklaring om støtten til deres barn. Konkret kan dette sikres gennem klare beskrivelser af, hvad de kan forvente af støtte til deres barn uanset, om der er tale om direkte støtte til den enkelte eller indirekte gennem understøttelse af læringsmiljøet omkring en gruppe eller en klasse. En sådan beskrivelse kan fx tydeliggøre:
    - Formålet med støtten
    - Tovholderen der står for støtten
    - Hvad støtten konkret indebærer
    - Hvornår og hvordan der følges op på, om støtten har den intenderede virkning
    - Hvor lang en periode støtten forventes at strække sig over.

Perspektivering

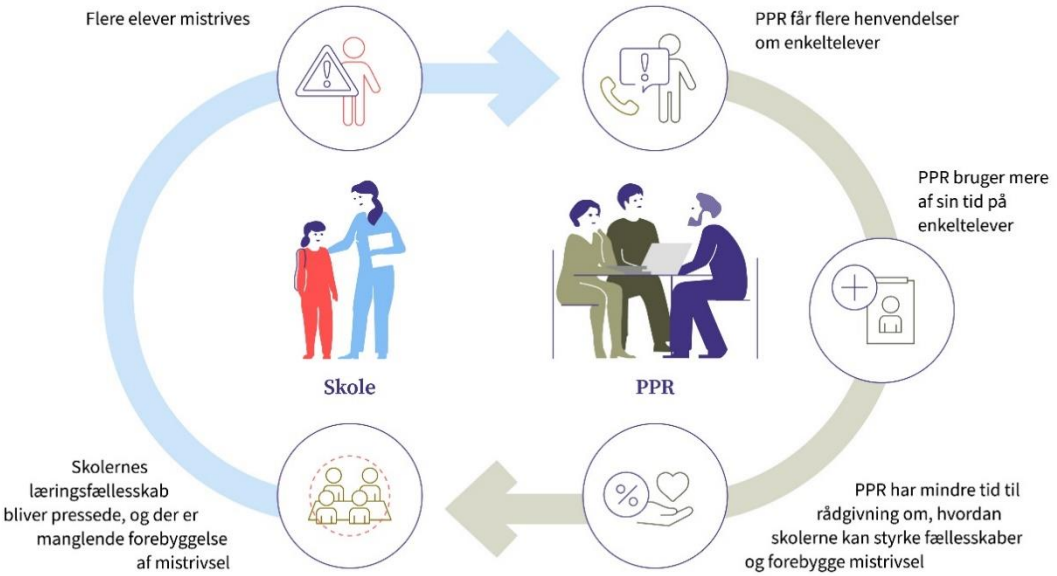
Udfordringer for PPR er ikke enkle, og de vil heller ikke være enkle at løse. I denne perspektivering ser vi på det samlede støttesystem - hvor PPR spiller en væsentligt rolle - og beskriver, hvilke overvejelser man kan gøre sig på et mere overordnet niveau, hvis man ønsker at udvikle og sikre de bedst mulige betingelser for PPR's virke.

Perspektiveringen tager afsæt i undersøgelsens samlede resultater og præsenterer refleksioner ift. det overordnede udfordringsbillede, som undersøgelsen er med til at tegne. Nedenstående kan således læses som refleksioner, der går på tværs af de skitserede udviklingsspor.

PPR befinder sig i en selvforstærkende negativ dynamik

Undersøgelsens resultater tegner et billede af, at PPR befinder sig i en selvforstærkende negativ dynamik. Denne dynamik kan illustreres således:

Figur 1.1
Negativ selvforstærkende dynamik



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
Note: Inspirereret af Aarhus Kommune (2022).

Når PPR oplever en større efterspørgsel efter de opgaver, de ifølge lovgivningen skal tage sig af, som fx rådgivning og evt. udfærdigelse af PPV'er ifm. beslutninger om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, fører det til en stigning i de ressourcer, PPR bruger på individ-orienterede og kompenserende opgaver.

Det levner færre ressourcer til det bredere fællesskabsorienterede og forebyggende arbejde. Skolerne oplever sig samtidigt pressede på tid og ressourcer, og mange lærere og pædagoger oplever, at de mangler konkrete specialpædagogiske kompetencer. Når PPR så har færre muligheder for at prioritere det fællesskabsorienterede og forebyggende arbejde, fører det til en selvforstærkende negativ dynamik; øgede udfordringer i klasserne bevirker nemlig, at efterspørgslen efter PPR's rådgivning og tiltag omkring enkeltelever stiger yderligere (fx efterspørgslen efter PPV'er).

Denne dynamik skaber en situation, hvor PPR og skoler tilsammen har færre muligheder for at forebygge mistrivsel blandt børn og unge.

Undersøgelsen viser, at både PPR og skolerne har et ønske om, at PPR kan bidrage mere til det fællesskabsorienterede og forebyggende arbejde, fx ved at være med til at styrke de inkluderende læringsfælleskaber.

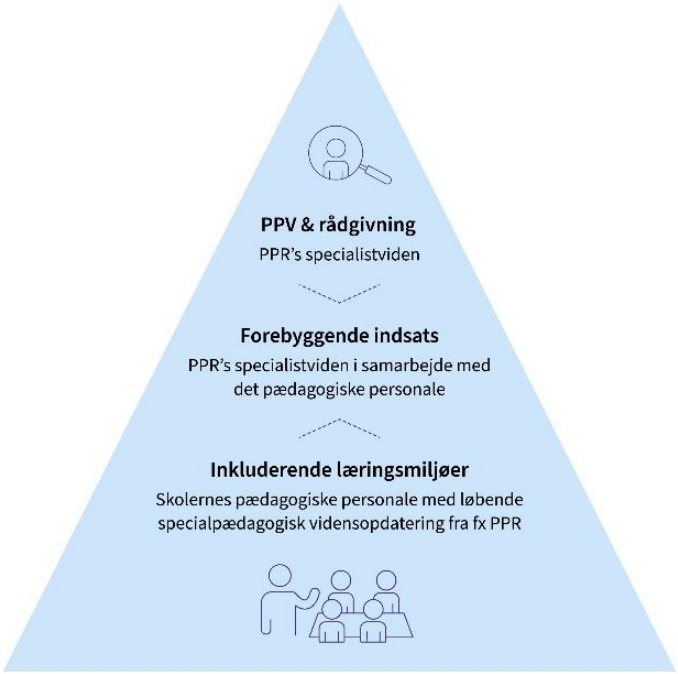
Det er vigtigt at finde en god balance, så målet med at bryde med den negative selvforstærkende dynamik ikke kun handler om at frigøre ressourcer til, at PPR kan arbejde mere forebyggende og fællesskabsorienteret, men også om at frigøre ressourcer, så ventetiderne for de børn og unge, der har brug for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, kan forkortes.

Der er behov for at sikre et samlet støttesystem – med den rette kompetence- og rollefordeling

For at kunne etablere en konstruktiv balance mellem det fællesskabsorienterede og forebyggende *og* det individuelle og kompensatoriske er der behov for, at der er et samlet lokalt støttesystem til stede,[10] der involverer både PPR og skolerne. Men hvordan kan et samlet lokalt støttesystem se ud, og hvordan skulle kompetence- og rollefordelingen mellem skoler og PPR være? Et samlet støttesystem kan illustreres som vist i Figur 1.2

10 Thomas Nordahl, der har ledet en omfattende analyse af udviklingen af inkluderende fællesskaber i børnehaver og skoler i Norge, argumenterer for, at der i Norge er behov for at gentænke hele det støttesystem, der spiller en vigtig rolle for at sikre de nødvendige indsatser og kompetencer (Nordahl m.fl., 2018). Hensigten er at skabe et fleksibelt og effektivt kommunalt og lokalt støttesystem, der kan adressere de udfordringer, som denne og andre undersøgelser har identificeret i og omkring PPR. Det handler blandt andet om at sikre, at der er en hensigtsmæssig kompetencefordeling og arbejdsdeling mellem den pædagogisk-psykologisk rådgivning i kommunerne og skolerne.

Figur 1.2
Et samlet støttesystem



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
Note: Figuren er udformet med inspiration fra beskrivelsen af et inkluderende støttesystem i Nordahl m.fl. (2018).
Note: Med 'rådgivning' øverst i figuren menes rådgivning om tilrettelæggelse af specialpædagogisk bistand.

Figur 1.2 beskriver de elementer, der kan indgå i et samlet støttesystem:

- Øverst i figuren af støttesystemet ses de opgaver, som PPR oplagt må varetage på baggrund af den *specialistviden*, som psykologer, pædagogiske konsulenter, logopæder, ergo- og fysioterapeuter m.fl. i PPR besidder. Det drejer sig her om rådgivning og vejledning ifm. tilrettelæggelse af specialpædagogisk bistand, der typisk retter sig mod enkeltelever – med blik for de fællesskaber, de er en del af – samt om konkrete specialistopgaver som det at udarbejde *PPV'er* og eventuelt tilbyde *lettere behandling.*[11]
- I figurens midte ses de opgaver, der handler om *forebyggende indsatser*. En forebyggende indsats kan foregå på individ-, gruppe- eller klasseniveau. Forebyggende indsatser er afgørende for, at forskellige børn og unges udfordringer ikke vokser sig større. Her spiller det pædagogiske personale på skolerne en vigtig rolle. Samtidig vil de typisk have brug for rådgivning og vejledning

11 I nogle kommuner tilbyder PPR desuden lettere behandling. Lettere behandling forstås her som: *"en helhedsorienteret indsats med en indledende tidlig vurdering af barnet efterfulgt af en lettere behandlingsindsats, der matcher behov og ressourcer hos barnet/den unge, herunder graden af problemudviklingen"* (Deloitte, 2020, s. 12). Tilbud om lettere behandling trækker også på PPR's specialistviden. Det kan i den forbindelse nævnes, at opgaver med lettere behandling i perioden 2019-2022 har været understøttet af en satspulje på sundhedsområdet, hvor der er givet tilskud til 37 kommuner til udvikling og implementering af lettere behandlingstilbud.

fra specialister i PPR og/eller rådgivning, vejledning samt kompetenceudvikling, fx via samarbejde med skolernes ressourcepersoner (fx i form af AKT-vejledere eller inklusionsvejledere, inklusionspædagoger, ressourcepædagoger og lign.).

- Nederst i figuren ses den opgave, der handler om at skabe *inkluderende læringsmiljøer* på de enkelte skoler. Den opgave ligger primært hos det pædagogiske personale på skolerne og hos skolens ledelse. Der er derfor brug for, at det pædagogiske personale, herunder skolernes ressourcepersoner (fx i form af AKT-vejledere, inklusionsvejledere, inklusionspædagoger, ressourcepædagoger og lign.), har opdateret viden af relevans for det pædagogiske og didaktiske arbejde. Denne viden kan oplagt komme via samarbejde med og/eller kompetenceudvikling fra PPR.

PPR's arbejde med forebyggende indsatser og inkluderende læringsmiljøer er særligt udfordret

Denne undersøgelse tegner helt overordnet et billede af, at jo mere presset systemet bliver, des mere er man tilbøjelig til at "kalde på PPR" på alle tre niveauer i støttesystemet: PPR-medarbejderne bliver efterspurgt både ifm. rådgivning og vejledning ift. udfordrede enkeltelever, specifikke opgaver som PPV'er og lettere behandling, forebyggende indsatser og i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer på skolerne – fx via aktionslæring og co-teaching. PPR's opgaver vil lidt firkantet sagt vokse og vokse.

Hvis man vil dæmme op for den bevægelse, kan det være relevant at se på, hvordan de forebyggende indsatser og de inkluderende læringsmiljøer kan styrkes (det midterste og nederste niveau i figuren). Det er en stor og udfordrende opgave, som gentagne gange bliver fremhævet i interview med såvel skoleledere og pædagogiske personale på skolerne samt med ledere og medarbejdere i PPR. Men hvis det lykkedes, ville man kunne mindske behovet for det øverste niveau i figuren og bremse den negative dynamik, der beskrives i Figur 1.1

Som situationen er nu, er det altså særligt det nederste niveau, der er udfordret. Og det midterste og øverste niveau presses af flere og flere opgaver, som blandt andet er betinget af udfordringer på det nederste niveau, dvs. arbejdet med inkluderende læringsmiljøer.

Man må have blik for, hvor i støttesystemet et kompetenceløft vil være mest gavnligt

Undersøgelsen her peger på, at der er behov for et kompetenceløft i det samlede støttesystem, men hvor i systemet er det mest nødvendigt? Vi gennemgår her tre mulige steder at sætte ind:

Aktuelt (juni 2023) drøftes forskellige modeller for en psykologfaglig overbygningsuddannelse. Det ligger uden for denne undersøgelses fokus at forholde sig til disse. Her er det blot relevant at nævne den generelle betragtning, at man må formode, at en psykologfaglig overbygningsuddannelse vil gøre flere lærere og pædagoger kompetente til at bidrage til det *øverste niveau* og det *midterste niveau* i støttesystemet. En psykologfaglig overbygningsuddannelse vil kunne munde ud i, at flere lærere og pædagoger får den specialistviden, som er relevant for at kunne bidrage med

rådgivning og vejledning, udarbejdelse af PPV'er [12] mv. Lærere og pædagoger med psykologfag som overbygningsuddannelse vil ligeledes kunne bidrage til det forebyggende arbejde i samarbejde med skolernes pædagogiske personale.

Det er også muligt at prioritere et generelt specialpædagogisk kompetenceløft til skolernes ressourcepersoner (dvs. fx inklusionsvejledere, AKT-vejledere, inklusionspædagoger, ressourcepædagoger og lign.). Et mere generelt kompetenceløft ville formodentlig kunne bidrage til at styrke det *midterste* og det *nederste* niveau i støttesystemet ved at styrke den løbende vejledning og kompetenceudvikling af skolens lærere og pædagoger. Det vil bidrage til en styrkelse af samarbejdet om udvikling af den daglige undervisning, som igen vil bidrage til at styrke de inkluderende læringsmiljøer og forebyggende indsatser.

Et tredje sted at sætte ind – som undersøgelsen her underbygger, at der er stort behov for – er at give et markant specialpædagogisk kompetenceløft af skolernes lærere og pædagoger. Kun herved kan skolerne på konstruktiv vis reelt set bidrage til både til det forebyggende og til det kontinuerlige arbejde med at styrke de inkluderende læringsmiljøer (det *nederste* niveau). Man må her formode, at et generelt specialpædagogisk kompetenceløft af en større gruppe af lærere og pædagoger vil styrke det *samlede lokale støttesystem* gennem det konkrete arbejde med forebyggende indsatser og videreudvikling og styrkelse af de inkluderende læringsmiljøer.

12 I denne sammenhæng er det vigtigt at påpege, at der vil være nogle opgaver forbundet med udarbejdelse af PPV'er (fx gennemførsel af visse test), som *kun* psykologer har lov til at udføre.

2 Indledning

Denne rapport indeholder resultaterne af en undersøgelse af udfordringer i kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR). Undersøgelsen er gennemført på opdrag fra Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM) med afsæt i en politisk aftale.[13]

Ifølge folkeskoleloven er kommunerne forpligtede til at yde pædagogisk-psykologisk rådgivning, når der skal træffes afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, herunder ift. tilrettelæggelse af undervisning for elever med særlige behov. Det er også med afsæt i folkeskoleloven, at kommunerne træffer afgørelser om, hvorvidt børn i *førskole*alderen (dvs. børn mellem 0-6 år) tilbydes specialpædagogisk bistand. I praksis varetager PPR en række andre opgaver på børne- og undervisningsområdet, som *kommunerne* er forpligtede til, men som ikke er lovbundne opgaver for *PPR*. I nogle kommuner inddrages PPR derudover i opgaver, der går på tværs af social- og sundhedsområdet, som fx ifm. tilbud om lettere behandling.

PPR dækker i mange kommuner hele 0-18-årsområdet og er en funktion, der befinder sig i snitfladen mellem dagtilbuds-, skole-, social-, familie- og sundhedsområdet. PPR samarbejder således med en række aktører i regionerne og kommunerne og særligt med skoler og dagtilbud, som de yder pædagogisk-psykologisk rådgivning til. Lovgivningsmæssigt er der ikke bestemmelser om den nærmere organisering af PPR, hvorfor PPR-funktionens placering og organisering varierer fra kommune til kommune.

Ifølge den politiske aftaletekst er opdraget at "undersøge mulige udfordringer i PPR, herunder fx fastholdelsesproblemer, områder med lange ventetider og muligheden for bedre videreuddannelsesmuligheder inden for pædagogisk psykologi". Derudover skal eventuelle udfordringer i samarbejdet mellem PPR og skolerne belyses, herunder elevers og forældres perspektiver. Med undersøgelsen ønskes en dybere forståelse af udfordringernes karakter og konsekvenser samt et indblik i, hvilke gode løsninger der er fundet for at imødegå udfordringerne. Med dette afsæt bidrager undersøgelsen med perspektiver på mulige veje at gå for at imødegå de identificerede udfordringer, samt hvordan PPR bedst muligt kan styrkes og understøttes i deres arbejde med og for børn og unge.

13 Aftale mellem regeringen og Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Alternativet og Kristendemokraterne om Finansloven for 2022.

2.1 Undersøgelsens formål og fokus

Det overordnede formål med undersøgelsen er at bidrage til en drøftelse af, hvordan PPR kan styrkes og bedst muligt understøttes i deres arbejde. Til det formål skal undersøgelsen danne et overblik over karakteren og omfanget af de udfordringer, der opleves i kommunernes PPR og i samarbejdet mellem skolerne og PPR. Undersøgelsen skal endvidere give en dybere forståelse af, hvad der ligger bag udfordringerne, herunder eventuelle uhensigtsmæssige strukturelle forhold, rammer eller ressourcer. Derudover giver undersøgelsen indblik i, hvad de identificerede udfordringer indebærer for PPR's virke og derigennem også for, hvordan udfordringerne opleves af de parter, som PPR samarbejder med på og omkring skolerne.

Undersøgelsens fokus og afgrænsning

PPR's samarbejde med skolerne
PPR samarbejder med en række aktører i regionerne og kommunerne og særligt med de skoler og dagtilbud, de yder pædagogisk-psykologisk rådgivning. Undersøgelsens opdrag indebærer, at der ud over et fokus på PPR også fokuseres på samarbejdet mellem PPR og grundskoleområdet (inkl. almene folkeskoler, folkeskoler med specialklasserækker, privat- og friskoler, men ekskl. specialskoler).[14] Begrundelsen for at belyse samarbejdet med skolerne er tofoldig. For det første belyser undersøgelsen dermed udfordringerne i PPR dels fra PPR's perspektiv, og dels som de opleves blandt skoleledere, pædagogisk personale, elever og forældre, som modtager rådgivning fra PPR. For det andet kaster undersøgelsen dermed lys på, hvordan skolerne arbejder forebyggende, og hvornår og hvorfor behovet for at inddrage PPR opstår.

Det rækker ud over undersøgelsens afgrænsning at gå tilsvarende i dybden med alle PPR's samarbejdsparter. Det indebærer, at samarbejdet med dagtilbudsområdet ikke er undersøgt selvstændigt (se også tema-boks om PPR's samarbejde med dagtilbudsområdet i resuméet). Undersøgelsen belyser dog, hvor meget dagtilbudsområdet fylder i PPR's samlede opgaveportefølje, hvilken rolle PPR spiller ift. overgangen mellem dagtilbud og skole, og hvilke behov PPR ser for at arbejde mere forebyggende og med tidlige indsatser (inden for skoleområdet så vel som dagtilbudsområdet). I afrapporteringen, vil EVA desuden trække på viden fra EVA's tidligere undersøgelse af dagtilbudsområdet.

Medarbejdere i PPR
Undersøgelsen har fokus på PPR's samlede opgavevaretagelse på tværs af PPR-medarbejdernes fagområder. Der er desuden et særligt fokus på psykologernes rolle. Det skyldes dels, at de udgør en væsentlig andel af PPR-medarbejderne, og dels at det øgede pres på PPR må ses i relation til udviklingen i antallet af børn og unge i psykisk mistrivsel og dermed et større pres på psykologfaglige ydelser end de øvrige fagområder.

14 PPR spiller en særlig vigtig rolle ift. at rådgive ifm. afgørelser omkring specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, som kan få betydning for, om elever forbliver i almenområdet eller visiteres til segregerede specialtilbud. PPR's opgavevaretagelse og samarbejde med specialskoler skiller sig ud ved, at eleverne allerede er visiteret til specialtilbud. Undersøgelsen er på denne baggrund afgrænset til PPR's samarbejde med almenskolerne.

Undersøgelsen retter fokus mod følgende spørgsmål, der adresseres i hvert af de følgende kapitler i rapporten:

PPR's organisering og opgaver (kapitel 3):

- Hvor er PPR typisk forankret i de kommunale forvaltninger? Hvilken betydning synes den forvaltningsmæssig forankring at have for opgavevaretagelsen?
- Hvilke lovbundne og ikke-lovbundne opgaver varetager PPR? Hvordan ser udviklingen i opgaveporteføljen ud, og hvad ligger bag udviklingen?
- Hvordan ser ressource- og personalesituationen ud i PPR i lyset af udviklingen i opgaveporteføljen?
- Hvad ligger der bag de oplevede rekrutterings- og fastholdelsesudfordringer – og hvilke bud på løsninger peges der på?
- Hvilke kompetencebehov og muligheder for opkvalificering og efteruddannelse er der i PPR?

PPR's samarbejde med skolerne (kapitel 4):

- Hvordan er samarbejdet mellem skoler og medarbejdere i PPR organiseret? Hvad er vigtigt for at sikre et godt samarbejde? Hvad er vigtigt fra et forældreperspektiv?
- Hvilken rolle spiller PPR i overgangen fra dagtilbud til skolefritidsordning og skole?
- Hvornår og hvorfor kontakter skolerne PPR? Sker inddragelsen i tide, og hvilken betydning har det, når PPR ikke inddrages i tide?
- Hvordan er skolernes muligheder for at få støtte fra PPR, og hvordan er ventetiden til PPR? Hvordan oplever forældre ventetiden? Hvilken betydning har PPR's tilgængelighed for det pædagogiske personale, for elever og for forældre?

Skolernes forudsætninger for og roller i samarbejdet med PPR (kapitel 5):

- Hvordan oplever skolerne deres aktuelle rammer og ressourcer ift. at indgå i og få udbytte af samarbejdet med PPR? Hvad ligger der bag de oplevede udfordringer på skolerne, hvilke konsekvenser har de, og hvilke bud på løsninger peges der på?
- Hvad er det helt konkret, som PPR's nuværende indsatser og aktiviteter bidrager med ifølge skolerne? Hvordan stemmer det overens med skolernes behov og ønsker til PPR's bidrag?
- Hvordan inddrager skolerne de lokale ressourcepersoner, og hvad peger skolerne på, at de har brug for for at kunne arbejde endnu mere inkluderende – og dermed forebyggende?

Pædagogisk-psykologisk vurdering (PPV) og individuelle udredninger (kapitel 6):

- Hvor meget fylder udarbejdelsen af PPV'er i PPR's samlede opgaveportefølje? Hvordan er udviklingen i skolernes behov for individuelle udredninger og PPV'er? Hvad ligger bag udviklingen, og hvilke konsekvenser har den? Hvad er vigtigt fra et forældreperspektiv?
- Hvilke funktioner har PPV'er, som de bruges i dag?
- Hvordan vurderer PPR og skoler ventetiden til en PPV, og hvilke følger har ventetiden? Hvordan søger PPR og skoler at imødekomme udfordringer med ventetider?
- Hvordan samarbejder PPR og børne- og ungdomspsykiatrien når et barn eller en ung henvises til psykiatrien mhp. udredning, og hvordan opleves dette samarbejde?

Perspektiver fra forældre og elever inddrages i kapitlerne 4, 5 og 6. Disse perspektiver kredser om, hvordan forældre oplever samspillet og rollefordelingen mellem skole, PPR og familie. Der ses bl.a. på forældres oplevelser af mulighederne for at komme i kontakt med og få støtte fra PPR, hvordan de bliver inddraget i forståelsen af deres barns udfordringer, samt hvordan de oplever at få indsigt i den støtte og de indsatser, der evt. sættes i værk for deres barn.

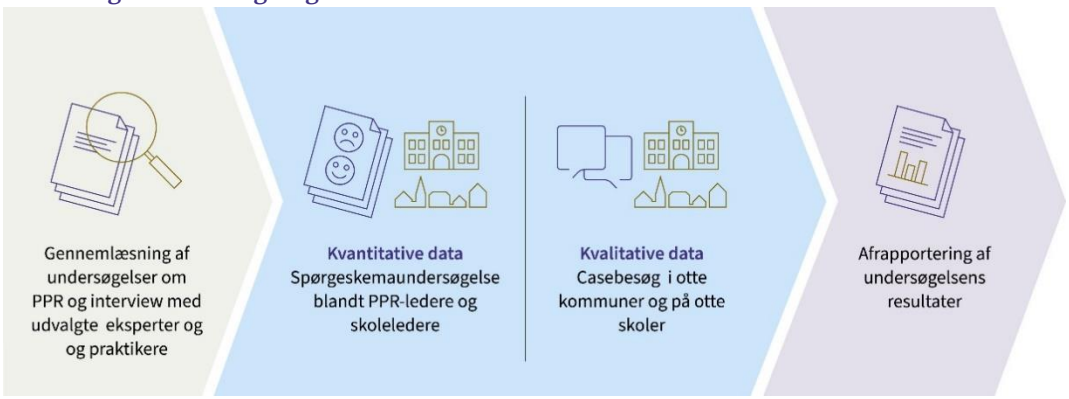
I alle kapitlerne er der en gennemgående opmærksomhed på, hvordan forskellige kommuner indtil videre har formået – eller forsøger – at imødegå de identificerede udfordringer, og der gives eksempler på konkrete organiseringer, tilgange og praksisser, som kan tjene som inspiration til andre kommuner.

Til sidst i hvert kapitel præsenteres såkaldte udviklingsspor. Udviklingssporene er identificeret på baggrund af undersøgelsens resultater og analytiske pointer sammenholdt med øvrig viden om feltet. Udviklingssporene er at betragte som fokuspunkter, som EVA vurderer vil være nyttige for aktørerne i og omkring PPR at arbejde videre med, for at PPR kan styrkes yderligere i varetagelsen af den vigtige opgave, de har ift. at understøtte bl.a. skolerne i deres arbejde med at sikre trivsel og udvikling for alle elever.

2.2 Design og metode

Undersøgelsen bygger på en kombination af kvantitative og kvalitative datakilder. Styrken ved det anvendte undersøgelsesdesign er, at data trianguleres. Således kan undersøgelsen vha. spørgeskemadata tegne et bredt billede af PPR's udfordringsbillede fra et PPR-leder- og skolelederperspektiv, mens de kvalitative data kan give en dybdegående forståelse af og konkrete eksempler på betydningen og konsekvenserne af udfordringerne. Den kvalitative del af undersøgelsen tager afsæt i perspektiver fra en lang række forskellige informanter (PPR-ledere, PPR-medarbejdere, skoleledere, pædagogisk personale, forældre, elever og repræsentanter fra regionens børne- og ungepsykiatri) i otte casekommuner og -skoler.

Figur 2.1
Undersøgelsens design og metode



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

2.2.1 Pilotundersøgelse

I forbindelsen med undersøgelsen er der gennemført en pilotundersøgelse, hvis kerneelementer bestod i gennemlæsning af nylige undersøgelser om PPR og af interview med udvalgte eksperter og praktikere. Formålet med pilotundersøgelsen var at skabe et vidensgrundlag, som kvalificerede den efterfølgende kvantitative og kvalitative dataindsamling.

Som led i pilotundersøgelsen er der er i alt gennemført 14 telefoninterview med følgende informanter: tre PPR-ledere, tre skoleledere, to ledere i socialforvaltning/familieafdeling, to repræsentanter for børne- og ungepsykiatrien og fire eksperter med særlig indsigt i PPR.

2.2.2 Spørgeskemaundersøgelser blandt PPR-ledere og skoleledere

På PPR-området er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere i alle landets kommuner. Parallelt hermed er der på grundskoleområdet gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på folkeskoler samt fri- og privatskoler. Begge undersøgelser er gennemført af Epinion for EVA. Appendiks B beskriver dataindsamlinger og datagrundlaget i flere detaljer.

Svarprocenter og datakvalitet

For PPR-undersøgelsen er der opnået en svarprocent på 62 %, idet der er indsamlet svar fra 61 PPR-ledere.[15] Repræsentativitetsanalysen viser, at de indsamlede spørgeskemadata er repræsentative ift. populationen, når det gælder de undersøgte baggrundsparametre, nemlig kommunetype og socioøkonomisk indeks.

15 De 61 besvarelser repræsenterer tilsammen 65 af landets 98 kommuner. Det skyldes, at tre kommuner: Læse, Ærø og Fanø ikke har egen PPR, men har samarbejde med hhv. Frederikshavns Kommune, Svendborg Kommune og Esbjerg Kommune.

Den opnåede svarprocent blandt populationen af skoleledere er 51 %, idet der er indsamlet svar fra 966 skoleledere. Opdelt på skoletype er der indsamlet svar fra 646 folkeskoleledere og 320 fri- og privatskoleledere, svarende til hhv. 67 % og 33 % af stikprøven. Repræsentativitetsanalysen viser, at spørgeskemadata er repræsentativt på parametre for kommunetype, antal elever på skolen og karaktergennemsnit, men der er en mindre underrepræsentation af folkeskoler og en tilsvarende overrepræsentation af fri- og privatskoler i besvarelsesgrundlaget sammenlignet med populationen.

For visse spørgsmål i spørgeskemaerne er der en høj andel af "Ved ikke"- eller "Kan ikke vurdere"-svar. Når der i rapporten redegøres for svarene på sådanne spørgsmål, tages der forbehold i de tilfælde, hvor det vurderes, at det er udtryk for en relativt stor usikkerhed i svarene. I andre tilfælde er der særskilt analytisk værdi i netop disse svarmønstre. Vurderingen beror bl.a. på respondenternes brug af de åbne svarmuligheder til at uddybe og kommentere på udvalgte spørgsmål.

Brugen af spørgeskemadata fra PPR-ledere og skoleledere

Spørgeskemagrundlaget fra de to datasæt danner udgangspunkt for en række deskriptive svarfordelinger af enkeltspørgsmål, der fremhæves i rapporten. I enkelte tilfælde sammenholde vi også to enkeltspørgsmål, eller vi undersøger, hvordan enkeltspørgsmål fordeler sig på tværs af baggrundsvariable som fx skolestørrelse eller kommunetype. Størrelsen af analysepopulationen for PPR (61 besvarelser) sætter imidlertid en væsentlig begrænsning for, hvilke af sådanne statistiske analyser, der meningsfuldt kan foretages for netop denne målgruppe. Disse begrænsninger vurderes konkret i hvert tilfælde, og der tages nødvendige forholdsregler som fx at lægge svarkategorier sammen, når dette er nødvendigt.

Endelig sammenlignes også i visse tilfælde svar på enslydende spørgsmål stillet til PPR-ledere og til skoleledere. Her er det nødvendigt at tage et generelt forbehold for, at perspektivet fra den enkelte skoleleder, der har blik for den konkrete skoles hverdag, og fra den kommunale leder af PPR, der har kontakt med alle kommunens skoler, vil være forskelligt. Derudover må det holdes for øje, at svarfordelingerne alt andet lige er mere sikre, når det gælder skolelederundersøgelsen, sammenlignet med PPR-lederundersøgelsen alene af den grund, at populationen af PPR-ledere er lille.

2.2.3 Casebesøg i otte kommuner

Der er gennemført casebesøg i otte kommuner, herunder et besøg på en caseskole i hver kommune. De otte casekommuner er udvalgt med henblik på at sikre variation ift. geografi, kommunestørrelse og kommunetype.[16] I hver kommune er der efterfølgende udvalgt én skole. Skolerne er udvalgt med henblik på at sikre variation i størrelse og elevgrundlag samt variation i måder, hvorpå specialpædagogiske kompetencer er til stede. I undersøgelsen indgår således både skoler med og

16 I rapporten anvendes Danmarks Statistiks kommunegrupper som afsæt for udvælgelse. Med udgangspunkt i tilgængelighed til arbejdspladser og antallet af indbyggere i den største by i kommunen er Danmarks kommuner således grupperet i fem grupper: hovedstadskommuner, storbykommuner, provinsbykommuner, oplandskommuner og landkommuner.

uden en specialklasserække, én skole med en mellemform samt skoler med fx specialpædagogisk ressourcecenter.

I hver af de udvalgte kommuner har PPR-lederne, på baggrund af EVA's kriterier om variation i faglighed blandt medarbejderne, udpeget PPR-medarbejdere til deltagelse i interview. Skolelederne på hver af de otte skoler har udpeget pædagogisk personale, forældre og elever som mulige deltagere i undersøgelsen.

Ifm. casebesøgene har vi gennemført interview blandt følgende informanter:

- PPR-ledere. Interview med PPR-ledere er gennemført som enkeltinterview på digital platform (otte individuelle interview).
- PPR-medarbejdere. Interview med PPR-medarbejdere er gennemført som gruppeinterview hos de respektive kommuner. Grupperne blev sammensat af PPR-medarbejdere med forskellige faglige baggrunde (otte gruppeinterview med i alt 34 respondenter)
- Skoleledere. Interview med skoleledere er gennemført som enkeltinterview på digital platform (otte individuelle interview).
- Pædagogisk personale. Interview med pædagogisk personale fra skolerne er gennemført som gruppeinterview. Grupperne blev sammensat af tre-seks lærere eller pædagoger fra både indskoling, mellemtrin og udskoling samt repræsentanter fra et eventuelt ressource- eller inklusionscenter på skolen (syv gruppeinterview med i alt 31 respondenter).
- Forældre. Interview med forældre er gennemført som enkeltinterview på digital platform (ti individuelle interview). Forældre blev udpeget på baggrund af, at de tidligere har samarbejdet med PPR omkring deres barn, fx ifm. individuel udredning og visitation til støtte eller anden specialpædagogisk bistand. Ved forældre til børn i 6.-9. klasse har vi også interviewet deres børn. Ved forældre til børn i 0.-5. klasse har vi ikke interviewet deres børn.
- Elever. Interview med eleverne er gennemført som enkelt- eller gruppeinterview på de respektive skoler (syv interview med i alt ti respondenter). Elever i 6.-9. klasse blev udpeget på baggrund af, at de tidligere har været i berøring med PPR, fx ifm. individuel udredning og visitation til støtte eller anden specialpædagogisk bistand. De fleste udvalgte elevers forældre blev også interviewet. Elevgrupperne bestod som udgangspunkt af tre-fire elever fra samme klasse fleks eller specialklasse, enten på mellemtrinnet eller i udskolingen.
- Ledere i psykiatrien. Der er tillige gennemført fem interview med repræsentanter for hver af regionernes børne- og ungepsykiatri (fem individuelle interview). Disse interview er gennemført som enkeltinterview på digital platform eller telefon. To af interviewene blev gennemført som led i pilotundersøgelsen, og de resterende tre er gennemført efterfølgende.

3 PPR's organisering og opgaver

Dette kapitel belyser PPR's organisering og opgavevaretagelse. Kapitlet viser, at PPR's opgavevaretagelse udvikler sig i karakter og omfang, hvilket udfordrer PPR's balancegang mellem opgaver og ressourcer. Kapitlet giver et overblik over følgende spørgsmål:

(i) Hvor er PPR typisk forankret i de kommunale forvaltninger? Hvilken betydning synes den forvaltningsmæssige forankring at have for opgavevaretagelsen?

(ii) Hvilke lovbundne og ikke-lovbundne opgaver varetager PPR? Hvordan ser udviklingen i opgaveporteføljen ud, og hvad ligger bag udviklingen?

(iii) Hvordan ser ressource- og personalesituationen ud i PPR i lyset af udviklingen i opgaveporteføljen?

(iv) Hvad ligger der bag de oplevede rekrutterings- og fastholdelsesudfordringer – og hvilke bud på løsninger peges der på?

(v) Hvilke kompetencebehov og muligheder for opkvalificering og efteruddannelse er der i PPR?

Analysen viser, at:

- PPR-funktionen er oftest forankret i skole- og/eller dagtilbudsområdet. Der er dog også en del kommuner, som har forankret PPR-funktionen i familieområdet. Placeringen af PPR-funktionen i kommunerne begrundes i strategi, økonomi og praktiske forhold. Hvor i den kommunale forvaltning PPR er placeret, kan få betydning for, hvilke sager PPR involveres i, samt for vægtningen imellem forebyggende og indgribende arbejde.
- PPR's opgaveportefølje udvider sig. Ud over PPR's lovbundne opgaver på grundskoleområdet, som retter sig mod at tilbyde pædagogisk-psykologisk rådgivning ifm. afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til enkeltelever, bestræber PPR sig på at varetage fællesskabsorienterede og forebyggende opgaver. Den udvidede opgaveportefølje sammen med et stigende antal henvendelser til PPR bidrager til en oplevelse af, at PPR har svært ved at varetage mængden af opgaver, der søges løst. Nogle steder forventes PPR tillige at bidrage til opgaveløsningen på social- og sundhedsområdet.
- Ressourcerne i PPR opleves flere steder som utilstrækkelige ift. opgavemængden. Det opleves som en præmis for PPR's virke, at der løbende er behov for at prioritere ressourcerne. Dér, hvor presset opleves uforholdsmæssigt stort, oplever PPR-medarbejderne, at det går ud over kvaliteten i opgaveløsningen og har konsekvenser for arbejdsmiljøet.
- PPR oplever et øget opgavepres, hvilket påvirker arbejdsmiljøet og kan have konsekvenser for rekruttering og fastholdelse af medarbejdere. Det øgede opgavepres opleves at have konsekvenser for arbejdsmiljøet, hvilket kan føre til rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker i PPR. Der peges på løsninger, såsom at PPR skal have fokus på at fastholde medarbejdere ved at gøre PPR

til en attraktiv arbejdsplads, fx ved at understøtte modtagelse af nye medarbejdere (særligt nyuddannede psykologer), og skabe gode muligheder for faglig udvikling, fx ved at understøtte faglige miljøer og mulighed for specialisering.

- Kompetenceudvikling opleves *ikke* som en central udfordring for PPR. Undersøgelsen viser, at PPR generelt har de nødvendige kompetencer, men at udfordringen ligger i det øgede pres på ressourcerne. Dog kan særligt praksisnære kompetencer hos nyuddannede psykologer og tværfagligt samarbejde i PPR med fordel styrkes.

Analysens fund giver anledning til at sammenfatte, at der er behov for (i) at afstemme forventninger til, hvilken vægt de forskellige opgaver, som PPR varetager, skal tillægges, såfremt de skal løses med tilstrækkelig kvalitet og inden for den nuværende ressourceramme, og (ii) at vurdere, om den lovgivning, som PPR's opgavevaretagelse tager afsæt i, bør tilpasses den udvikling, som opgaveporteføljen har gennemgået. Disse punkter udfoldes i kapitlets udviklingsspor, jf. afsnit 3.4.

Kapitlet bygger på kvantitative data fra en spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere samt kvalitative data fra interview med PPR-ledere og PPR-medarbejdere fra undersøgelsens otte casekommuner.

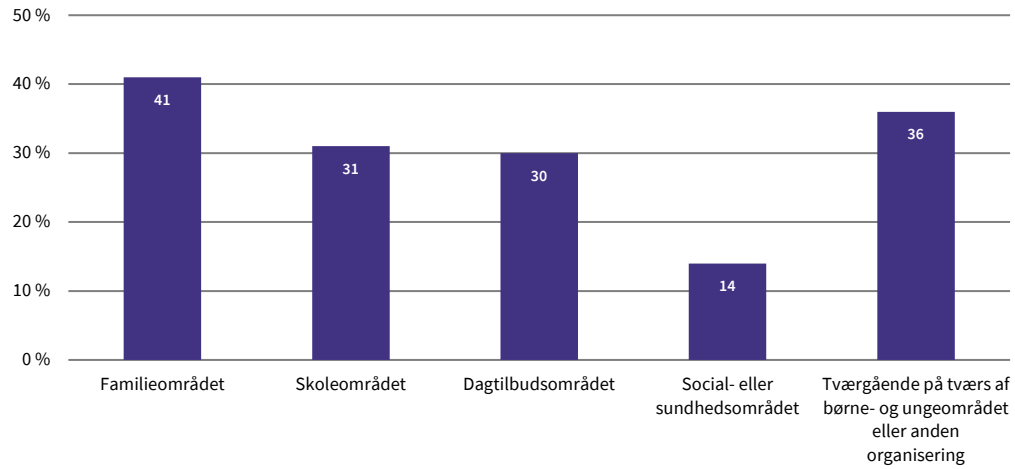
3.1 Organisatorisk forankring

Dette afsnit belyser, hvordan PPR typisk er forankret i de kommunale forvaltninger, samt hvilken betydning den forvaltningsmæssige forankring kan have for opgavevaretagelsen. Afsnittet viser, at PPR-funktionen er oftest forankret i skole- og/eller dagtilbudsområdet. I en del kommuner er PPR-funktion dog forankret i familieområdet. Placeringen af PPR-funktionen i kommunerne begrundes i strategi, økonomi og praktiske forhold. Den kvalitative analyse indikerer, at måden, hvorpå PPR er organiseret i den kommunale forvaltning, kan få betydning for, hvilke sager PPR involveres i samt vægtningen imellem forebyggende og indgribende arbejde. Derudover belyser afsnittet, hvordan PPR er en flerfaglig organisering. PPR's flerfaglighed opleves som PPR's største styrke, men kræver tæt koordinering, for at der kan blive tale om en *tværf*aglig indsats.

PPR-funktionen er oftest forankret i skole- og/eller dagtilbudsområdet

I lighed med tidligere undersøgelser af PPR's organisering (Deloitte, 2020) finder denne undersøgelse, at den organisatoriske forankring af PPR-funktionen i kommunerne varierer, jf. Figur 3.1. I spørgeskemaet har PPR-lederne har haft mulighed for at angive flere svar, hvorfor andelen summer til mere end 100 %. Hhv. 31 og 30 % angiver en forankring i skole- eller dagtilbudsområdet, mens 41 % af PPR-lederne angiver, at PPR-funktionen i deres kommune har en forankring under familieområdet. I mange kommuner er den organisatoriske forankring kombineret mellem flere områder. Den hyppigste kombination af svarene omkring organisatorisk forankring er skole- og dagtilbudsområdet. Godt en tredjedel (36 %) af PPR-lederne angiver, at PPR-funktionen i deres kommune har en tværgående forankring på tværs af børn- og ungeområdet eller har en anden organisering.

Figur 3.1
PPR's organisatoriske forankring under kommunens forvaltningsområder. Svar fra PPR-ledere.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61. Respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar, hvorfor andelene summer til mere end 100.
Spørgsmålsformuleringen lød: "Hvor er PPR forankret organisatorisk i jeres kommune?"

Placeringen af PPR-funktionen i kommunerne begrundes i strategi, økonomi og praktiske forhold

De bagvedliggende årsager til PPR's organisatoriske forankring i kommunen spænder bredt ifølge PPR-ledernes udtalelser ifm. interviewene: Fra en afspejling af en overordnet strategi for PPR's opgavevaretagelse som et resultat af kommunaløkonomiske overvejelser, til en konsekvens af praktiske forhold. Når placeringen sker af hensyn til praktiske forhold – fx en passende fordeling af et antal medarbejdere pr. leder – kan PPR-lederne opleve, at der ligger en vis grad af tilfældighed bag beslutningen.

Forskellige interesser omkring, hvilke opgaver PPR skal varetage for skoler og dagtilbud, resulterer i, at PPR i nogle kommuner flyttes frem og tilbage mellem forskellige områder af den kommunale forvaltning over tid. Organisatoriske flytninger kan udfordre muligheden for at "sætte en PPR-dagsorden", oplever en af de interviewede PPR-ledere, idet det kan vanskeliggøre PPR's mulighed for at forhandle sig til og tilrettelægge en opgavevaretagelse på lige fod med andre kommunale dagsordener.

Den organisatoriske forankring kan have betydning for prioriteringen af og samarbejde om PPR's opgaver

Hvor i kommunen PPR er placeret, kan imidlertid godt have betydning for, hvilke opgaver PPR typisk varetager, herunder hvilke sager der hyppigst bringes op for PPR. Dette hænger sammen med, at det fra kommunernes side kan prioriteres, at PPR involveres i at løse opgaver på tværs af social,

sundheds-, dagtilbuds- og skoleområdet, som ligger udover de lovbundne opgaver. Disse prioriteringer kan bl.a. ligge til grund for, at PPR arbejder forebyggende, samt at PPR arbejder med børn og unge i psykisk mistrivsel (eksempelvis igennem lettere behandling). Balanceringen af PPR's opgaveportefølje påvirkes altså af kommunernes prioriteringer og evt. lokale sundhedsaftaler, hvor der indgår samarbejdsaftaler og beslutninger omkring PPR's opgavevaretagelse. En PPR-leder beskriver det således:

> Med skoleafdelingen er man tæt på det almene, og man kan nemt komme til at blive skolens forlængede arm, men i familieafdelingen kan man nemt drukne i de dér rød-rød-rød-sager, fordi de meget ofte prioriterer, at man må sætte ind med flere [personaleressourcer] eller anbringe nogle flere børn. Jeg tænker, måske er det ikke dér, vi skal sætte flere rådgivere ind. Måske skal vi have flere PPR-folk, der kan hjælpe derude [på skolerne], inden at noget bliver til en familiesag.
>
> PPR-LEDER

Som dette citat eksemplificerer, påvirkes PPR's opgavevaretagelse af de prioriteringer, der er styrende i det organisatoriske område, hvor PPR er forankret. I eksemplet fremhæver PPR-lederen familieafdelingens prioriteringer af de alvorlige "rød-rød-rød-sager", mens PPR-lederen selv italesætter et ønske om, at PPR i højere grad prioriterer medarbejdernes tid på at arbejde mere forebyggende frem for indgribende. PPR's organisatoriske forankring kan således få betydning for, hvilke sager PPR involveres i, og dermed også hvilket fokus der vil være i disse sager. Vigtigt er det i denne sammenhæng at bemærke, at oplevelsen i dette konkrete eksempel var, at familieafdelingen havde fokus på indgribende tiltag, men at det selvfølgelig ikke nødvendigvis altid vil være sådan, hverken i denne eller i andre forvaltninger.

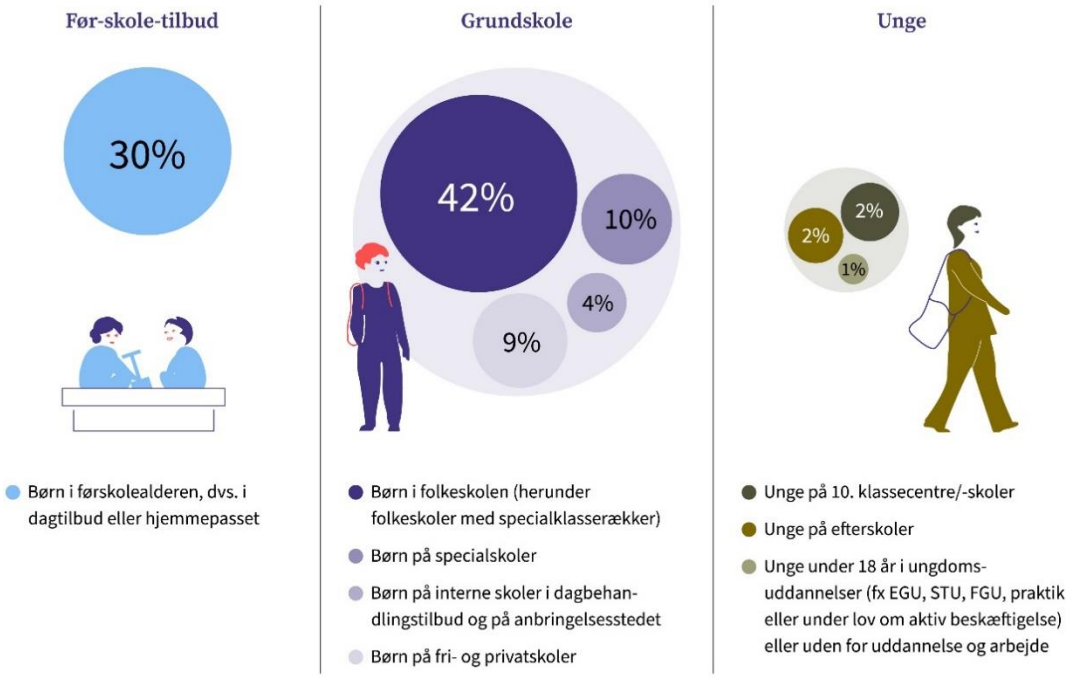
I en af casekommunerne fremhæves en nylig forvaltningsmæssig placering sammen med socialforvaltningen som en positiv forandring, da den organisatoriske tæthed mellem de to afdelinger forårsager, at PPR-medarbejderne oplever bedre vilkår for at inddrage og samarbejde med medarbejdere i socialforvaltningen samt øgede muligheder for at trække på deres viden. I et andet eksempel italesætter PPR-medarbejdere, hvordan problematikker omkring skolevægring kan være svære for PPR at håndtere, hvis der er en organisatorisk afstand mellem PPR og familieafdelingen. Skolevægring er en problematik, der forudsætter en helhedsorienteret tilgang, da det typisk rækker ud over, hvad der vedrører skolen. Her er gode løsninger afhængige af et velfungerende tværgående samarbejde mellem de relevante forvaltninger i kommunen. PPR's opgavevaretagelse udfordres i høj grad ifølge de interviewede PPR-ledere og PPR-medarbejdere, hvis der opleves silodannelse mellem PPR og forskellige forvaltningsområder, da det vanskeliggør det vigtige tværgående samarbejde om problemstillinger som fx skolevægring.

PPR's organisering af opgavevaretagelsen for 0-18-årsområdet

PPR dækker typisk hele 0-18-årsområdet. PPR samarbejder derfor bredt med dagtilbud, grundskoler og i mindre grad ungdomsuddannelser. Som det fremgår af Figur 3.2, fordeler PPR-medarbejdernes tid sig gennemsnitligt, således at der bruges mest tid på arbejdet med børn i grundskolen

(65 %) fordelt på 56 % af tiden brugt på elever i folkeskolen, herunder i specialskoler (10 %) og interne skoler (4 %) og fri- og privatskoler (9 %). Knap en tredjedel (30 %) af PPR-medarbejdernes tid bruges på børn i førskolealderen. Fordelingen mellem grundskole og dagtilbud afspejler i grove træk det forhold, at børn typisk er i dagtilbud i fem år, mens de er i grundskolen i ti år. Ca. 5 % af PPR-medarbejdernes tid bruges på unge, der er gået ud af grundskolen. Gennemsnittene beskrevet her dækker over en del variation. Hvad angår tid brugt på børn i førskolealder, varierer svarene fra 15 til 50 %, og for børn i folkeskole, hvor svarene varierer fra 4 til 70 %.

Figur 3.2
Procentvis fordeling af PPR-medarbejderes tid over et år fordelt på arbejdet med forskellige målgrupper. Svar fra PPR-ledere.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 60 (én besvarelse er udtaget for dette spørgsmål efter ønske fra respondenten). Andele er angivet i procent og summer til 100. Spørgsmålsformuleringen lød: "Hvordan fordeler PPR-medarbejdernes tid sig mellem arbejde med følgende målgrupper i gennemsnit over et år? Med PPR-medarbejdere tænkes der på tværs af alle faggrupper i kommunens samlede PPR, dvs. psykologer, tale-hørekonsulenter/logopæder, fysio- og ergoterapeuter, pædagogiske konsulenter mv. (angiv dit skøn på fordelingen i procent, så summen bliver 100 %)".

Det varierer, hvilke aldersgrupper og derved hvilke dagtilbud eller skoler de enkelte PPR-medarbejdere dækker. Fra interview med PPR-ledere og PPR-medarbejdere fremgår det, at når PPR-medarbejdere er organiseret, således at de får mulighed for at dække større dele af 0-18-årsområdet, kan det skabe kendskab og tryghed i relationer til både børn og unge såvel som til medarbejderne i dagtilbud og skoler. Dette opleves som nyttigt ifm. overgangen fra dagtilbud til skole og fra grundskole til ungdomsuddannelse samt under evt. skift undervejs. Når PPR-medarbejdere derimod tilknyttes enten dagtilbuds- eller skoleområdet, kan det skabe udfordringer i børns overgange, fx fra

dagtilbud til skolestart, fordi der sker et skift af PPR-medarbejder i den forbindelse. Det kan føre til (midlertidig) utryghed og tab af viden om barnet, hvilket i flere tilfælde søges imødegået ved overleveringsmøder mellem PPR-medarbejdere og det pædagogiske personale på dagtilbud og skoler.

Det er dog en væsentlig pointe, at fast tilknytning af PPR-medarbejdere til dagtilbud og skoler generelt italesættes som understøttende for PPR's opgavevaretagelse. I relation til dette viser undersøgelsens analyse, at når PPR-medarbejderne er fasttilknyttede bestemte skoler, understøttes især (i) gode relationer til skoleledere, (ii) en oplevelse fra skolens side af, at PPR-medarbejderne er tilstedeværende og tilgængelige, samt (iii) mulighed for tidlig sparring omkring bekymringer om enkelte børn og børnefællesskaber. Disse forhold bliver belyst i kapitel 4.

PPR-medarbejdere arbejder typisk i distrikter

I nogle af de otte casekommuner, der indgår i denne undersøgelse, reguleres PPR's ressourcer – og dermed det samlede medarbejdertal – ift. antallet af børn og unge i kommunen. I andre casekommuner er PPR-budgettet fast uagtet evt. stigende børnetal. Mønsteret i casekommunerne går i retning af, at medarbejderne i PPR typisk er inddelt i geografisk afgrænsede distrikter. I hvert distrikt er der et antal skoler og dagtilbud, som PPR-medarbejderne i distriktsteamet tilsammen dækker. Det varierer blandt casekommunerne, hvilke og hvor mange fagligheder, der er i hvert distrikt – og hvordan de allokeres. Det er heller ikke alle faggrupper, der nødvendigvis arbejder distriktsopdelt. I en af casekommunerne er det fx psykologgruppen, der arbejder distriktsinddelt, imens fysio- og ergoterapeutgruppen dækker hele kommunens område og tilknyttes sager efter kompetencer og specialisering. Udover at være distriktsinddelte er PPR-medarbejdere i de otte cases også typisk inddelt i monofaglige teams.

Størrelsen på kommunen, PPR-enheden og kommunens dagtilbud og skoler spiller ind som en vigtig faktor for, hvordan medarbejderne organiseres. I undersøgelsens casekommuner er der i denne forbindelse eksempler på, at hvis PPR varetager en større mængde elever og råder over en større mængde personaleressourcer, anvendes mere detaljerede systemer for strukturering af medarbejdernes opgavevaretagelse. Et sådan eksempel er, at i én af de store casekommuner fordeler lederen personaleressourcer i distriktsteams, hvorefter det er teamlederne for hvert distriktsteam, der fordeler medarbejderne i teamet ud på de enkelte skoler og dagtilbud.

Distriktsopdeling italesættes ofte som en nyttig organiseringsform ift. at understøtte PPR-medarbejderens tilknytning og relationer til faste dagtilbud og skoler. En udfordring, som italesættes omkring distriktsopdelingen, særligt i de store kommuner, er, at distriktsopdeling kan begrænse vidensdeling og samarbejde mellem PPR-medarbejdere på tværs af distrikter. Dette kan forårsage, at specialiseret viden af relevans for andre distrikter ikke kommer i spil.

3.1.1 PPR's fagligheder

Infoboks 3.1: Forenklede betegnelser ift. faggrupper og funktioner

I denne rapport anvendes der forenklede betegnelser for de mange forskellige faggrupper, der arbejder i PPR og på skolerne. Det gør vi af hensyn til læsevenligheden. Når der i rapporten henvises specifikt til spørgsmål fra spørgeskemaundersøgelsen eller omtales citater fra interview, kan nogle af de mere specifikke faggruppebetegnelser forekomme. I det øvrige anvendes de forenklede betegnelser.

Som læser skal man være opmærksom på, at der under hver af de forenklede betegnelser kan være variationer ift. fagpersonernes uddannelses længde, niveau og specialer. På skolerne kan der derudover være pædagogisk personale, som varetager specifikke funktioner. Nogle af disse personaler vil have en formel efteruddannelse, mens andre varetager funktionen baseret på erfaringsbaserede kompetencer. Det ligger uden for denne undersøgelses ramme at gå dybere ind i disse forskelle.

Betegnelser anvendt om udvalgte faggrupper i PPR:

- PPR-ledere: Ledere af en PPR-enhed (eller leder med ansvar for varetagelse af PPR opgaver), som kan have varierende faglig baggrund.
- PPR-medarbejdere: En samlebetegnelse for *alle* medarbejdere, der varetager konkrete faglige pædagogisk-psykologiske opgaver i en PPR-enhed. Herunder hører psykologer, logopæder, pædagogiske konsulenter og en række andre specifikke fagligheder som fysio- og ergoterapeuter, motorikkonsulenter, mv. Administrativt personale indgår ikke i denne betegnelse.
- Psykologer: En samlebetegnelse for medarbejdere i PPR, der har en psykologfaglig universitetsuddannelse (cand.psych.). Det kan også være personale med en lærer-, pædagog- eller anden baggrund, som har en cand.pæd.psych.-overbygning efter den ordning, der gjaldt frem til 2004. For de universitetsuddannede psykologer (cand.psych.) skelnes der ikke mellem, hvorvidt de er autoriserede eller ej.
- Logopæder: En samlebetegnelse for medarbejdere i PPR, der arbejder med sproglige vanskeligheder. Betegnelsen dækker også over tale-høre-pædagoger.
- Pædagogiske konsulenter: En samlebetegnelse for medarbejdere i PPR, der har en lærer- eller pædagogisk baggrund. Nogle pædagogiske konsulenter har almenkompetence og erfaring, mens andre har specialpædagogisk kompetence og erfaring. Denne faggruppe omtales i praksis med mange forskellige betegnelser (fx læringskonsulenter), og det ligger uden for undersøgelsens ramme at gå nærmere ind i baggrunden herfor.

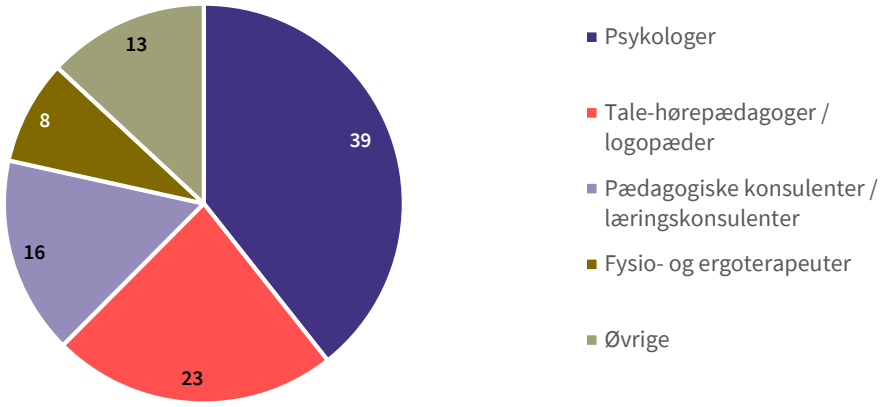
Betegnelser anvendt om faggrupper og funktioner på skolerne:

- Skoleledere: Bruges om en repræsentant for ledelsen, som kan være en pædagogisk leder, en afdelingsleder eller den øverste leder.
- Pædagogisk personale: En samlebetegnelse for lærere og pædagoger, der har (med-)ansvar for undervisningen i skolen. Der, hvor det er vigtigt at skelne, vil de to faggrupper, lærere og pædagoger, blive omtalt adskilt. Det er her vigtigt at understrege, at undersøgelsen beskæftiger sig med pædagogisk personale på skolerne, og betegnelsen henviser derfor kun i få specifikke tilfælde til fagpersonale ansat i dagtilbud. Se også tema-boks om PPR's samarbejde med dagtilbudsområdet i resuméet, hvor undersøgelsens afgrænsning ift. dagtilbudsområdet beskrives.
- Ressourcepersoner: En samlebetegnelse for de lærere og pædagoger, der varetager særlig funktioner på skolerne og evt. også i relation til samarbejdet med PPR. Det er typisk lærere og pædagoger, der af skoleledelsen er blevet udpeget til at varetage en vejlederfunktion. Disse vejlederfunktioner vil typisk være som inklusionsvejleder eller AKT-vejleder. Pædagoger kan også indtage særlige funktioner som fx inklusionspædagoger eller ressourcepædagoger, hvor de enten støtter enkeltelever eller står for aktiviteter og forløb med elevgrupper og klasser.

PPR som en flerfaglig organisering

Kommunernes PPR-enheder består typisk af medarbejdere med forskellige faglige baggrunde. Som det fremgår af Figur 3.3, står psykologer i gennemsnit for 39 % af årsværkene i PPR. Den næststørste medarbejdergruppe målt i årsværk er tale-høre-pædagoger/logopæder (23 %) efterfulgt af pædagogiske konsulenter (16 %), fysio- og ergoterapeuter (8 %). I gruppen af øvrige fagligheder (13 %) indgår socialrådgivere og andre vejledere, herunder UU-vejledere og sundhedsfagligt personale. Under øvrige hører imidlertid også team- og ledelsesfunktioner og administrativt personale. Der er en del variation henover besvarelserne mht. den flerfaglige sammensætning i PPR-enhederne. Fx angiver besvarelserne, at psykologer står for minimum 9 % og helt op til 67 % af de samlede årsværk, mens de øvrige fagligheder ikke i alle tilfælde er repræsenteret i de enkelte enheder. Andelene varierer således fra 0 % og helt op til 50 % for nogle fagligheder. 19 % af PPR-lederne svarer fx, at pædagogiske konsulenter/læringskonsulenter ikke er repræsenteret i enheden. Det kan i øvrigt tilføjes, at kommuner, hvor rekrutteringsmulighederne vurderes som meget gode eller nogenlunde gode, i gennemsnit har 43 % årsværk psykologer ansat, mens kommuner, hvor mulighederne vurderes som mindre gode eller slet ikke gode, har 7 procentpoint færre psykologer ansat, dvs. kun 36 % årsværk.[17] Rekrutteringsudfordringer behandles senere i afsnittet.

Figur 3.3
Procentvis fordeling af årsværk i kommunens PPR-medarbejdere fordelt på faglig baggrund. Svar fra PPR-ledere



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61. Andele er angivet i procent og summer til 100.
Spørgsmålsformuleringen lød: "Hvor mange ansatte, opgjort i årsværk, er d.d. ansat i kommunens PPR med følgende faglige baggrund?"
Kategorien "Øvrige" inkluderer socialrådgivere, sundhedspersonale (herunder sundhedsplejersker), UU-vejledere, administrativt personale og andre.

17 Forskellen er statistisk signifikant.

I de otte casekommuner er der et mønster i retning af, at nogle faggrupper i højere grad tilknyttes dagtilbud end skoler (fx tale-høre-pædagoger). Vi ser også eksempler på, at nogle faggrupper forventes at have et ben i både almen- og specialområdet (fx de pædagogiske konsulenter), mens andre faggrupper i højere grad har mulighed for specialisering (fx fysioterapeuter). Som det vil blive udfoldet i kapitel 4, har stort set alle skolerne en fasttilknyttet psykolog fra PPR, og tre ud af fire skoler har en fast tilknyttet tale-høre-pædagog. Organiseringsmønsteret, hvor det primært er psykologer og dernæst logopæder, der er fasttilknyttet specifikke dagtilbud og skoler, betyder, at andre fagligheder risikerer kun at opnå et overfladisk kendskab til disse – herunder kendskabet til ledere, fagpersonale og børn.

Fra interview med PPR-ledere og PPR-medarbejdere fremgår det, at nogle PPR-enheder har mulighed for at trække på en række andre fagligheder ifm. opgaveløsningen. Eksempler fra undersøgelsens casekommuner omfatter fx naturfagsvejledere, teknologikonsulenter, åben skole-konsulenter, ordblindevejledere, læsevejledere, matematikvejledere, læringsvejledere, småbørnskonsulenter og inklusionskonsulenter. Disse vil i sådanne tilfælde være at finde på ressource-centre. Blandt de otte casekommuner varierer disse og andre vejlederfunktioners tilknytning til skoler og dagtilbud efter organiseringsformer samt vejledernes kompetencer og specialiseringer.

Flerfaglighed opleves som PPR's største styrke, men kræver tæt koordinering, for at der kan blive tale om en *tværf*aglig indsats

PPR's flerfaglighed italesættes gentagne gange i interview med PPR-ledere og PPR-medarbejdere som PPR's største styrke. Samtidig understrejes det, at en decideret tværfaglig og helhedsorienteret tilgang til arbejdet med børn og unges trivsel baseret på disse mange fagligheder kræver tæt samarbejde og koordinering. En PPR-leder beskriver koordineringsbehovet således:

> PPR er en stor central blækspruttefunktion, der sidder midt imellem en socialrådgiver, en sundhedsplejerske, en skoleleder, en lærer og en pædagog, nogle forældre [...] som skal få tingene til at spille sammen, og som skal få sat det gode hold omkring et barn.
>
> PPR-LEDER

Som dette citat eksemplificerer, er det en vigtig del af PPR's opgave at koordinere samarbejde og indsatser omkring børn og unge blandt forskellige parter. Denne opgave beskrives her som en "blækspruttefunktion", som indebærer, at relevante fagligheder inddrages, og en indsats tilrettelægges, således at de forskellige faglige input har det størst mulige potentiale for at understøtte børn og unges udvikling. Den citerede PPR-leder forklarer, at det oftest er en psykolog eller en pædagogisk konsulent, der har denne koordinerende rolle, og at en del af denne koordinerende opgave – udover at bemande med de rette fagligheder – også handler om at vurdere, hvilken indsats det er mest hensigtsmæssigt at starte ud med, såfremt der er flere ting, der skal sættes i gang.

Blandt PPR-medarbejdere italesættes sikring af det faglige samspil som et vigtigt element i dette koordineringsarbejde. En pædagogisk konsulent i PPR beskriver det således:

> Jeg synes lige præcis det der med, at vi kommer til at køre et parløb, hvor psykologerne byder ind med det, de er bedst til – vi [pædagogiske konsulenter] med det, vi er bedst til – så kan vi få en rigtig god synergi.
>
> PPR-MEDARBEJDER

Koordinering af indsatser på en måde, hvor de forskellige fagligheder supplerer hinanden, er på den måde understøttende for PPR's opgavevaretagelse. De steder, hvor det faglige samspil fungerer godt, er der, hvor psykologer og pædagogisk konsulenter fra PPR deltager sammen på møder med skolen. Oplevelsen er, at vejledningen dermed bliver mere kvalificeret, og at det med tiden også er en måde, at skoler, dagtilbud og forældre får erfaring med sparring og vejledning fra PPR, som kommer fra andre fagligheder end den psykologiske. Det er dog også tidskrævende for PPR-medarbejderne at samarbejde, og hvis caseloadet er stort, kan det betyde, at sagerne må "ekspederes" af den enkelte fagperson frem for at samle flere fagligheder mhp. en flerfaglig tilgang. Udover caseload, altså antallet af sager, den enkelte PPR-medarbejder varetager, italesættes i denne sammenhæng betydningen af tætte relationer mellem PPR-medarbejdere, herunder forståelse for hinandens fagområder som understøttende for PPR-medarbejdernes samspil. Tætte relationer og godt samspil understøtter mulighederne for, at PPR-medarbejdere kan trække på hinandens faglighed og specifikke viden om et barn og dennes familie, hvilket skaber gode muligheder for en kvalificeret bemanding og behandling af en sag eller forløb.

Tæt samarbejde mellem PPR's forskellige fagligheder italesættes også som værende til gavn for en koordineret og helhedsorienteret tilgang til arbejdet med børn og unges trivsel og udvikling. Dette stiller dog ligeledes krav til en organisering af samarbejdet, der understøtter den enkelte PPR-medarbejders faglige og relationelle samspil med andre fagligheder, både inden for og uden for PPR.

3.2 Definition og afgrænsning af PPR's opgaver

Dette delkapitel belyser, hvilke lovbundne og ikke-lovbundne opgaver PPR varetager, samt hvordan opgaveporteføljen udvikler sig, og hvad der ligger bag denne udvikling. Oplevelsen er, at PPR's opgaveportefølje udvider sig. Ud over de lovbundne og individ-orienterede opgaver bestræber PPR sig også på at varetage både fællesskabsorienterede og forebyggende opgaver. Udover at opgaveporteføljen vokser, oplever PPR også et stigende antal henvendelser. Dette bidrager til en oplevelse af, at PPR har svært ved at varetage mængden af opgaver inden for de givne ressourcemæssige rammer.

PPR's opgaveportefølje balanceres mellem lovbundne og ikke-lovbundne opgaver

Hvor PPR's lovbundne opgaver centrerer sig omkring rådgivning om visitation til specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand for børn og unge (se infoboks 3.2), så varetager PPR typisk en langt mere varieret opgaveportefølje. Som tidligere nævnt hænger dette sammen med, at det fra kommunernes side kan prioriteres, at PPR involveres i at løse opgaver på tværs af social-, sundheds-, dagtilbuds- og skoleområdet. Balanceringen af PPR's opgaveportefølje påvirkes altså af kommunernes prioriteringer, som bl.a. kan ligge til grund for, at PPR arbejder forebyggende,

samt at PPR arbejder med børn og unge i psykisk mistrivsel (eksempelvis igennem lettere behandling).

I praksis spænder PPR's opgaver bredt fra individ-orienterede og kompensatoriske opgaver[18] til fællesskabsorienterede og forebyggende opgaver.[19] Med denne opdeling er der tale om en overordnet analytisk skelnen, som ikke er fuldstændig afgrænset, idet der fx kan være kompensatoriske opgaver, som er målrettede klassefællesskaber, ligesom der kan være forebyggende opgaver, som alene vedrører enkeltbørn. Eksempelvis indgår det som en del af ambitionen i Finansministeriets aftale om den kommunale og regionale økonomi for 2011, at der skulle frigøres ressourcer til, at PPR i øget grad kunne rådgive skoler om at skabe inkluderende læringsmiljøer med henblik på inklusion af enkeltindivider i den almindelige undervisning (Finansministeriet, 2010). Andre eksempler på den ufuldstændige afgrænsning er PPR's involvering i arbejdet med NEST i Århus Kommune, som omfatter kompensatoriske elementer, samtidigt med at et kerneelement er fællesskabsorienterede indsatser for elever med autisme (Børn og Unge Aarhus Kommune, 2021); og PPR's arbejde med lettere behandling af børn og unge, som er rettet mod enkeltindivider, men undertiden foregår i grupper (se fx Deloitte, 2020). Som en overordnet analytisk skelnen bidrager opdelingen mellem 'individ-orienterede og kompensatoriske opgaver' og 'fællesskabsorienterede og forebyggende opgaver' til at tydeliggøre en differentiering imellem forskellige måder at arbejde på samt balancen imellem de forskellige opgavetyper, PPR varetager. Desuden er det en vigtig pointe, at selvom PPR vejleder omkring og evt. igangsætter og understøtter kompensatoriske indsatser, så er det ikke nødvendigvis PPR-medarbejdere selv, der udfører det kompensatoriske arbejde. Det arbejde vil typisk udføres af det pædagogiske personale på dagtilbud og skoler.

Halvdelen af PPR-medarbejderes tid bruges på individ-orienterede og kompensatoriske opgaver

PPR-lederne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere, hvordan deres medarbejderes arbejdstid er fordelt på udvalgte opgavetyper. Med forbehold for, at det er en vanskelig øvelse at foretage en sådan vurdering – bl.a. fordi det kan være vanskeligt at adskille opgavetyperne – så giver resultaterne dog alligevel en indikation af, hvor tidsforbruget er størst. PPR-lederne angiver (som vist i Tabel 3.1), at PPR-medarbejdere – gennemsnitligt på tværs af faggrupper – anvender halvdelen af deres arbejdstid (48 %) på individ-orienterede og kompensatoriske opgaver i form af hhv. individuelle udredninger (22 %), rådgivning af det pædagogiske personale omkring specifikke børn (21 %) og lettere behandling af børn og unge med psykiske udfordringer (5 %). Hvis man ser isoleret på psykologernes tidsforbrug optager de individuelle udredninger 29 % af arbejdstiden. Svarene på dette spørgsmål omkring den procentvise fordeling af medarbejderes tid, der her angives som gennemsnit, dækker over en vis variation. Således varierer fx angivelsen af det

18 Når vi i denne rapport skriver 'individ-orienterede og kompensatoriske opgaver', henviser vi til opgaver såsom udførelse af individuelle udredninger, rådgivning af det pædagogiske personale omkring specifikke børn og lettere behandling af børn- og unge med psykiske udfordringer.

19 Når vi i denne rapport skriver 'fællesskabsorienterede og forebyggende opgaver', henviser vi til opgaver såsom rådgivning af det pædagogiske personale omkring læringsmiljøer, undervisning af det pædagogiske personale og bidrag til skolelederes udformning af strategi og handleplaner.

procentvise tidsforbrug på individuel udredning fra 10 % til 55 %. Der er dog ikke tegn på outliers eller andre uregelmæssigheder i besvarelserne.

Tabel 3.1
Hvordan fordeler medarbejdernes tid sig mellem følgende opgavetyper i gennemsnit over et år? Hhv. alle PPR-medarbejdere, inkl. psykologer og psykologer.
Svar fra PPR-ledere. Andele i procent.

	Alle PPR-medarbejdere	Psykologer
Individuel udredning	22	29
Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om specifikke børn	21	18
Administrativt arbejde og interne møder	16	18
Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om læringsmiljøer	12	8
Rådgivning af forældre	9	8
Lettere behandling i formaliserede forløb målrettet specifikke børn og unge med psykiske udfordringer	5	7
Undervisning af det pædagogiske personale	5	3
Bidrag til skoleledelsens udformning af strategi eller handleplan	5	3
Deltagelse i opkvalificering og efteruddannelse for PPR-medarbejdere	4	5
Total	99	99

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61. Spørgsmålet indledes med flg. tekst: "De følgende spørgsmål handler om PPR's indsatser og aktiviteter på grundskoleområdet. Tænk først på hele gruppen af PPR-medarbejdere (inkl. psykologer). Tænk dernæst specifikt på PPR-psykologerne (herunder også pædagogiske psykologer)." Totaler summer til 99 pga. afrunding.

Til sammenligning er det PPR-ledernes vurdering, at PPR-medarbejderne – gennemsnitligt på tværs af faggrupper – anvender knap en fjerdedel af deres tid (22 %) på fællesskabsorienterede og forebyggende opgaver. De 22 % fordeler sig på rådgivning af det pædagogiske personale omkring læringsmiljøer (12 %), undervisning af det pædagogiske personale (5 %) og bidrag til skolelederes udformning af strategi og handleplaner (5 %). Hertil kommer, at PPR-medarbejderne gennemsnitligt anvender 9 % af deres tid på rådgivning af forældre, hvilket både kan fokusere på deres barn og på klassefællesskabet. PPR-lederne angiver, at PPR-medarbejdere gennemsnitligt anvender en femtedel af deres tid (20 %) på hhv. administrativt arbejde og interne møder (16 %) og opkvalificering eller efteruddannelse (4 %). Med de førnævnte forbehold så tegner PPR-ledernes estimering af PPR-medarbejdernes tidsforbrug således et billede, hvor den største mængde tid og ressourcer anvendes på individ-orienterede og kompensatoriske opgaver.

Forebyggende arbejde nedprioriteres grundet "skal"-opgaver

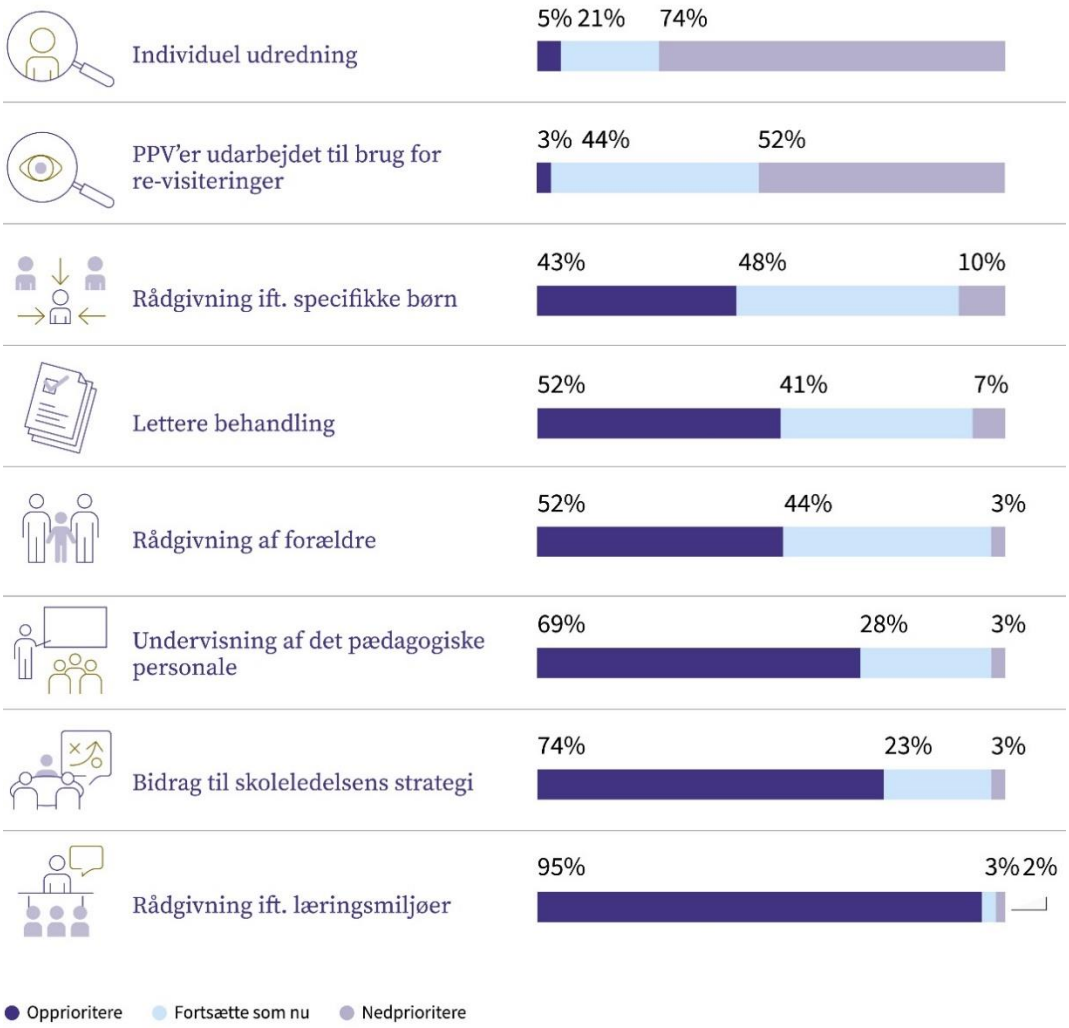
Der er et udtalt ønske blandt PPR-ledere og PPR-medarbejdere om, at PPR i højere grad skal varetage opgaver, som er fællesskabsorienterede. Disse opgaver italesættes som måder, hvorpå PPR

kan arbejde mere forebyggende, frem for indgribende. Dette italesættes dog som udfordrende at realisere i praksis, grundet mængden af **"skal"-opgaver,** PPR skal varetage. Både PPR-ledere og PPR-medarbejdere italesætter i de kvalitative interview "skal"-opgaver, som (i) opgaver, PPR er forpligtet til at løse ifølge folkeskoleloven, (ii) opgaver, der på kommunalt niveau er truffet beslutning om, at PPR skal varetage (fx formaliseret i lokale aftaler),[20] og (iii) sager, der grundet deres alvorlige karakter opleves som akutte (fx håndtering af børn i alvorlig mistrivsel). Det er omfanget af "skal"-opgaver, som opleves at forhindre PPR i at arbejde forebyggende og fællesskabsorienteret i det ønskede omfang.

I spørgeskemaundersøgelsen er PPR-lederne blevet bedt om at vurdere, hvordan de mener, at PPR *ideelt* set bør prioritere ressourcerne blandt en række forskellige opgavetyper ift. deres nuværende situation. Som vist i Figur 3.4 angiver mere end ni ud af ti PPR-ledere, at PPR bør *opprioritere* ressourcer til rådgivning, supervision eller sparring af de pædagogiske personale om læringsmiljøer (95 %). Derudover vurderer ca. syv ud af ti, at PPR bør opprioritere brugen af ressourcer til at bidrage til skolelederes strategier og handleplaner (74 %) samt ressourcer til undervisning af det pædagogiske personale (69 %). En vigtig pointe er desuden, at mere end syv ud af ti (74 %) mener, at PPR bør *nedprioritere* ressourcer brugt på individuelle udredninger. Hertil kommer, at halvdelen (52 %) peger på, at en ideel brug af ressourcerne vil indbefatte en nedprioritering af PPV'er udarbejdet til re-visiteringer.

20 Det kan bl.a. dreje sig om lokale sundhedsaftaler mellem kommunen og regionens børne- og ungepsykiatrien, eller det kan dreje sig om opgaver på folkeskoleområdet (dvs. beskrevet i folkeskoleloven), hvor kommunen har truffet beslutning om at PPR varetager eller er medvirker til sammen med skolerne

Figur 3.4
Ideel prioritering af PPR's ressourcer. Svar fra PPR-ledere.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61. Andele er angivet i procent.
Spørgsmålsformuleringen lød: "Hvordan mener du, at PPR ideelt set bør prioritere ressourcerne på følgende opgaver i forhold til jeres nuværende situation?"
"Rådgivning ift. specifikke børn" dækker over "Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om specifikke børn". "Lettere behandling" dækker over "Lettere behandling i formaliserede forløb målrettet specifikke børn og unge med psykiske udfordringer". "Bidrag til skoleledelsens strategi" dækker over "Bidrag til skoleledelsens udformning af strategi eller handleplan om fx inkluderende læringsmiljøer, mellemformer, opkvalificering af specialpædagogiske kompetencer". "Rådgivning ift. læringsmiljø" dækker over "Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om læringsmiljøer (grupper, klasser, årgange, mv.)".

Disse gennemgående vurderinger af, at PPR bør oppriorítere ressourcer brugt på forebyggende og fællesskabsorienterede aktiviteter og nedprioritere ressourcer brugt på individuel udredning og PPV'er til re-visitering, tegner et billede af, at PPR i høj grad ønsker at arbejde mere forebyggende end i den nuværende situation (se afsnit 6.6 om PPV'en fremadrettet). Blandt de PPR-ledere, der svarer, at ressourcer brugt på individuelle udredninger bør nedprioriteres, mener næsten samtlige

(98 %[21]), at ressourcer til rådgivning, supervision eller sparring af de pædagogiske personale om læringsmiljøer bør opprioriteres. Med andre ord udtrykker dette, at der er et ønske om ikke at have ressourcerne bundet til enkeltsager med fokus på udredning, men at bruge flere ressourcer på forebyggende indsatser.

PPR oplever, at skolerne efterspørger PPR's involvering omkring individsager

På trods af at der er et udtalt ønske blandt PPR-ledere og PPR-medarbejdere om at arbejde mere forebyggende, nedprioriteres det forebyggende arbejde ofte grundet "skal"-opgaver. Dette bunder i, at skolerne i høj grad efterspørger PPR's involvering omkring individsager.

> Når man står helt konkret og skal sige: "Skal vi lave en klasseindsats og arbejde med klassefællesskabet, og hvordan vi styrker det, eller skal vi tage os af et konkret barn, som er selvskadende eller kan risikere at skade andre børn?" Så er der ikke ret meget at vælge imellem. Så er vi jo nødt til at have fokus på det barn, som har det så svært og måske skal videre til psykiatrien eller på anden måde skal have en helt konkret hjælp.
>
> PPR-LEDER

Som dette citat illustrerer, oplever PPR-ledere og PPR-medarbejdere at måtte prioritere akut opstående opgaver, der kalder på PPR's umiddelbare involvering. Dertil kommer, at mængden af relevante og alvorlige sager om enkeltindivider, der bringes op for PPR, opleves som stigende på tværs af kommunerne (se afsnit 0). Dette medfører en øget mængde arbejde med individsager, og i denne forbindelse også en øget mænge af "skal"-opgaver, som PPR skal prioritere. Samtidig med at PPR-ledere strategisk arbejder efter en målsætning om, at PPR skal arbejde mere forebyggende, må opgavevaretagelsen derfor konstant balanceres over for den betydelige efterspørgsel omkring at involvere PPR i akutte og alvorlige sager om enkeltindivider. Denne balancering påvirkes yderligere af, at PPR arbejder med begrænsede ressourcer. PPR-lederne udtrykker, hvordan disse vilkår nødvendiggør prioriteringer i sager, problematikker og måder at arbejde på. I praksis resulterer dette i, at PPR bruger en betydelig mængde tid og ressourcer på individ-orienterede, kompensatoriske og lovbundne opgaver (se afsnit 3.3).

Undersøgelsen viser således, at der forekommer en uoverensstemmelse mellem PPR's faktiske opgavevaretagelse og de opgaver, PPR i højere grad vurderer det hensigtsmæssigt at varetage. Det følgende afsnit belyser, hvordan PPR's muligheder for i højere grad at arbejde forebyggende og med fællesskaber udfordres af, at PPR oplever en udvikling i henvendelser grundet stigende mistrivsel blandt børn og unge.

21 Dette tal fremgår ikke af figuren.

PPR-lederne arbejder strategisk for at understøtte forebyggende arbejde

PPR-lederne arbejder typisk strategisk for at skabe de bedste vilkår og muligheder, for at PPR-medarbejderne kan arbejde mere forebyggende. I spørgeskemaundersøgelsen har tre ud af fire af PPR-lederne angivet, at de i høj grad (39 %) eller nogen grad (36 %) har haft et øget fokus på et kommunalt strategisk samarbejde omkring PPR-indsatsen i løbet af de seneste tre år. I de kvalitative interview beskrives, hvordan strategiske greb for at understøtte PPR i at arbejde forebyggende kan involvere en omorganisering af PPR's kommunale forankring eller en fusionering af PPR-funktionen med andre forvaltningsmæssige områder. PPR-lederne arbejder også strategisk med organiseringen af PPR's samarbejde med skolerne for at understøtte det forebyggende arbejde. Både PPR-ledere og PPR-medarbejdere understreger, at en organisering, der understøtter tæt dialog og samarbejde med skolens ledelse, opleves som essentiel ift. at sikre, at PPR kan arbejde mere forebyggende ude på skolerne. Samarbejdet mellem PPR og skolerne er emnet for kapitel 4.

Eksempel 3.1: Organisering af PPR's forebyggende arbejde

I flere af undersøgelsens casekommuner har man arbejdet strategisk med at organisere og strukturere PPR's forebyggende arbejde. Her er to eksempler:

Eksempel 1: Tidlig sparring med fasttilknyttede pædagogiske konsulenter fra PPR vedr. læringsmiljøer.
I én casekommune har PPR organiseret samarbejdet med kommunens skoler således, at man arbejder med tidlig sparring med de fasttilknyttede pædagogisk konsulenter fra PPR mhp. igangsættelse af forebyggende aktiviteter ift. læringsmiljøer. Det kunne fx handle om iværksættelse af mellemformer, sparring af teamet, mv. Fordelen ved denne fremgangsmåde er, at de fasttilknyttede pædagogiske konsulenter har et tæt og indgående kendskab til skolens hverdagspraksis. En ulempe kan være at der i denne form for sparring adresserer generelle problematikker på klasse- eller gruppeniveau og ikke problematikker på individniveau.

Eksempel 2: Regelmæssige 'åben dør'-møder.
I én PPR-enhed har PPR-medarbejderne regelmæssig tilstedeværelse på den enkelte skole, hvor skolens pædagogiske personale kan vende aktuelle problematikker. Rammesætningen for dialogen på 'åben dør'-møder indebærer, at man ikke diskuterer individ-problematikker. Derimod kan det pædagogiske personale søge sparring omkring klasserumsdynamikker og generelle udfordringer.

Eksempel 3: Sparringsråd
Møder, hvor forebyggende rådgivere, psykologer, fysio-/ergoterapeuter, skoleledelsen og lokale ressourcepersoner fra skolen deltager. Sparringsrådets funktion er at give mulighed for, at lærere kan tale om grupper frem for om enkelte børn i et forsøg på at bevæge sig i retning af et større gruppefokus og et mindre individfokus. Ideen er at komme ind i en problemstilling, før en decideret indstilling bliver nødvendig.

3.2.1 Udvikling i henvendelser

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der opleves en stigning i henvendelser til PPR. Tre ud af fire (75 %) PPR-ledere vurderer, at der i høj grad er sket en stigning i antallet af børn i mistrivsel på skolerne i deres kommune i løbet af de sidste tre år, jf. Tabel 3.2. Hertil kommer, at PPR-lederne vurderer, at der generelt er et større behov på skolerne for *alle* de aktiviteter og indsatser, PPR tilbyder, jf.

Tabel 3.3. Særligt efterspurgt er dog individuelle udredninger (hvor 62 % af de adspurgte PPR-ledere oplever et markant større behov), lettere behandling i formaliserede forløb målrettet specifikke børn og unge med psykiske udfordringer (hvor 59 % oplever markant større behov) og rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om specifikke børn (hvor 52 % oplever markant større behov). Alle disse aktiviteter er målrettet individuelle sager. Hvordan *skolelederne* oplever, at deres behov for ydelser fra PPR har udviklet sig de seneste tre år, giver vi et indblik i i kapitel 5.

Tabel 3.2
I hvilken grad vurderer du, at følgende kendetegner udviklingen på skolerne i jeres kommune i løbet af de seneste tre år?

Svar fra PPR-ledere. Andele i procent.

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total
Stigning i antallet af børn i mistrivsel	75	23	2	0	0	100
Øget opmærksomhed fra forældre på at handle på tegn på mistrivsel	67	26	5	0	2	100
Stigning i antallet af børn, der allerede fra skolestart har udfordringer	52	39	3	0	5	100
Flere elever med uindfriet støttebehov	41	48	7	2	3	100
Øget opmærksomhed fra det pædagogiske personale på at handle på tegn på mistrivsel	18	64	11	2	5	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61.

Tabel 3.3
Hvordan oplever du, at skolernes behov for PPR's indsatser og aktiviteter på grundskoleområdet har udviklet sig i løbet af de seneste 3 år med hensyn til følgende?

Svar fra PPR-ledere. Andele i procent.

	Markant større behov	Lidt større behov	Omtrent det same behov	Lidt mindre behov	Markant mindre behov	Kan ikke vurdere	Total
Individuel udredning	62	30	7	0	0	2	100
Lettere behandling i formaliserede forløb målrettet specifikke børn og unge med psykiske udfordringer	59	30	5	0	0	7	100
Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om specifikke børn	52	34	11	0	0	2	100
Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om læringsmiljøer (grupper, klasser, årgange mv.)	33	49	16	0	0	2	100

	Markant større behov	Lidt større behov	Omtrent det same behov	Lidt mindre behov	Markant mindre behov	Kan ikke vurdere	Total
Rådgivning af forældre	31	39	26	2	0	2	100
Undervisning af det pædagogiske personale	15	38	38	0	2	8	100
Bidrag til skoleledelsens udformning af strategi eller handleplan om fx inkluderende lærings-miljøer, mellemformer, opkvalificering af speci-alpædagogiske kompetencer	15	36	39	2	0	8	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61.

Sager, der bringes op for PPR, er steget i kompleksitet

Indsigterne fra de kvalitative interview peger på, at det ikke kun er antallet af sager, der er steget – der opleves også sket en stigning i kompleksiteten af de sager, der bringes op for PPR. Denne udvikling italesættes som en "stigning i mangfoldigheden" af sager og en udvidelse af de problematikker, som PPR skal håndtere. Der opleves altså en større variation i sager. Samtidig italesætter flere PPR-ledere og PPR-medarbejdere, at de enkelte sager i stigende grad karakteriseres af flere *samtidige* problematikker, der ofte væver sig ind i hinanden. En PPR-leder eksemplificerer det på den måde, at hvor psykologer tidligere i høj grad udførte "intelligenstest", så håndterer de nu "alt muligt fra lette angstsymptomer, familieproblemer, klasserelationer, trivsel og mobning". PPR-ledere italesætter også, at andre fagligheder, eksempelvis fysioterapeuter og tale-høre-pædagoger, i højere grad skal lære at kombinere deres fagspecifikke viden med et fokus på elevernes adfærd og trivsel sammenlignet med tidligere. Det er også et gennemgående perspektiv blandt PPR-ledere, at de oplever et stigende behov for diagnosticering af børn og unge med eksempelvis ADHD eller autisme samt håndtering af flere børn med dobbelt-diagnoser, hvilket italesættes som årsag til en stigende efterspørgsel efter individuelle udredninger og PPV'er (som kapitel 6 omhandler). Hertil kommer, at PPR-medarbejdere italesætter skolevægring som en særlig udfordring, da det både opleves som stigende, men også som vanskeligt at håndtere, da barnet netop ikke regelmæssigt indgår i den skolekontekst, som ellers er den kontekst, som PPR som regel indgår i – i samarbejde med skolens pædagogiske personale.

Stigende efterspørgsel fra forældre

Ifm. den oplevede stigning i henvendelser til PPR svarer 67 % af PPR-lederne, at de i høj grad har oplevet en øget opmærksomhed fra forældre på at handle på tegn på mistrivsel, jf. Tabel 3.2. I de kvalitative interview peges der også på, at der er en øget efterspørgsel fra forældre på at få udarbejdet PPV'er og visiteret børn til specialtilbud eller henvist til psykiatrien med henblik på udredning for diagnoser (se kapitel 6).

3.2.2 Lovgivningen definerer nogle af PPR's opgaver

Dette afsnit giver et overblik over PPR's lovgrundlag (jf. infoboks 3.2) og belyser efterfølgende, hvordan PPR-ledere og PPR-medarbejdere oplever en disharmoni mellem PPR's faktiske opgavevaretagelse og den nuværende lovgivning.

Der opleves en disharmoni mellem PPR's lovbundne opgaver og den faktiske opgavevaretagelse

Undersøgelsens kvalitative analyse peger på, at PPR-ledere oplever en disharmoni imellem de lovbundne opgaver, som PPR er forpligtiget til at varetage ifølge folkeskoleloven, og de opgaver, som PPR faktisk varetager – og forventes at varetage – i praksis.

Undersøgelsen viser, at PPR på tværs af landets kommuner i høj grad varetager de lovbundne opgaver, som centrerer sig omkring at yde pædagogisk-psykologisk rådgivning og udarbejdelse af pædagogiske-psykologiske vurderinger ifm. afgørelser om af specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn og unge med særlige behov for støtte.

Som beskrevet tidligere varetager PPR i mange kommuner en større mængde opgaver, som ikke handler om at rådgive ifm. afgørelser om specialundervisning og tilrettelæggelse af undervisningen for elever med særlige behov. Disse ikke-lovbundne opgaver rettes bl.a. mod at udvikle og understøtte trivsel og læring i de bredere børnefællesskaber og læringsmiljøer. Arbejdet med sådanne ikke-lovbundne opgaver motiveres af et politisk ønske[22] om, at PPR skal arbejde forebyggende og med fællesskabsorienterede indsatser, som styrker børn og unges trivsel og udvikling – et ønske, der som tidligere beskrevet afspejles i PPR-ledere og PPR-medarbejderes ønsker for PPR's opgavevaretagelse (se Figur 3.3). Derudover peger interview med PPR-ledere på, at kommunernes PPR i varierende grad, varetager opgaver på bl.a. social- og sundhedsområdet (fx lettere behandling, børne- og familiesager) og i forbindelse med henvisning til og samarbejde med psykiatrien.

Ressourcebegrænsninger udfordrer imidlertid i praksis den balance, som PPR søger at finde mellem forpligtelsen til at varetage de lovbundne opgaver på den ene side og intention om at arbejde forebyggende og fællesskabsorienteret på den anden side (se afsnit 3.3). Det kan derfor opleves som udfordrende for PPR-ledere og medarbejdere at realisere ønsket om, at PPR skal arbejde mere forebyggende, da PPR ikke er lovmæssigt forpligtiget til at udføre de forebyggende opgaver. En PPR-leder udtrykker sig således: *"Det er udfordrende at arbejde forebyggende, fordi det kun er en vision uden mandat."* Som dette citat illustrerer oplever denne PPR-leder at mangle *"mandat"* og muligheder for at opprioritere det forebyggende arbejde i praksis. Lignende oplevelser italesættes blandt andre PPR-ledere i undersøgelsens casekommuner. Flere af PPR-lederne vurderer i denne forbindelse, at det lovgivningsmæssige grundlag for PPR's arbejde med fordel kan genbesøges, med en opmærksomhed på at give PPR bedre muligheder for at balancere det stigende behov

22 Det politiske ønske omkring at PPR skal arbejde mere forebyggende og fællesskabsorienteret udspringer bl.a. af en tidligere økonomiaftale mellem regeringen og KL fra 2010 (ØA11). Der kan derudover være truffet kommunale beslutninger om at PPR skal arbejde forebyggende og med fællesskaber.

for individ-orienterede opgaver over for ønsket om at arbejde forebyggende og fællesskabsorienteret.

Disse analytiske fund giver anledning til at overveje, hvorvidt der er brug for en opdatering af lovgrundlaget for PPR's virke. Der er ingen lovmæssige hindringer i PPR's lovgrundlag, for at PPR kan opprioritere det forebyggende og fællesskabsorienterede arbejde (se infoboks 3.2). Udfordringerne består i, som beskrevet i dette og følgende afsnit, at en stigende opgavemængde og begrænsede ressourcer i praksis forårsager, at PPR er nødsaget til at prioritere blandt opgaverne – hvor lovbundne og "skal"-opgaver vægtes. Dette giver anledning til at overveje, hvordan man kan understøtte PPR's muligheder for at tilrettelægge og prioritere arbejdsopgaverne på en måde, som i højere grad afspejler PPR's faktiske og ønskede opgavevaretagelse. Med afsæt i undersøgelsens fund peger EVA på, at en sådan opmærksomhed er nødvendig på både politisk, nationalt (lovgivningsmæssigt) og kommunalt plan.

Infoboks 3.2: PPR's lovgrundlag

Denne infoboks giver et kort overblik over PPR's lovgrundlag og herigennem de lovbundne opgaver, PPR er forpligtiget til at varetage.

Lovgrundlaget for kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning
Efter folkeskoleloven skal børn, hvis udvikling kræver særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler eller som støtte i mindst ni undervisningstimer ugentligt i den almindelige klasse.[23] Specialundervisning skal fortrinsvis gives som støtte i den almindelige klasse. Ved vurderingen af, om eleven skal have støtte i den almindelige klasse, skal der lægges vægt på, om eleven kan have udbytte af undervisningen og kan deltage aktivt i det sociale fællesskab i den almindelige klasse.

Henvisning til specialundervisning skal ske efter pædagogisk-psykologisk rådgivning og efter samråd med eleven og forældrene.[24] Hvis en elev har særlige undervisningsbehov, der ikke antages at kunne imødekommes inden for rammerne af den almindelige undervisning, skal skolelederen indstille eleven til en pædagogisk-psykologisk vurdering (PPV)[25] (se kapitel 6 om PPV'ens lovgrundlag). PPV'en kan efter samråd med forældrene suppleres med udtalelser fra andre sagkyndige, herunder lægeerklæringer fra børnepsykiatere, VISO mv.[26] Beslutningen om specialundervisning skal træffes på baggrund af en konkret vurdering af den enkeltes elevs undervisningsmæssige behov. Efter de gældende regler kan specialundervisning ikke tildeles alene på baggrund af en diagnose.

23 Jf. Folkeskoleloven § 3 stk. 2.
24 Jf. Folkeskoleloven §12 stk. 2
25 Jf. Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand § 2, stk. 1
26 Jf. Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand § 3

Kommunernes forpligtelser til at yde pædagogisk-psykologisk rådgivning omfatter også vederlagsfri pædagogisk-psykologisk rådgivning vedrørende elever, der går på fri- og privatskoler[27]. Efter folkeskoleloven skal der endvidere tilbydes specialpædagogisk bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen. Afgørelse om tilbud om specialpædagogisk bistand til førskolebørn skal træffes på grundlag af PPV.[28]

PPR's målgrupper kan samtidig med PPR's indsatser modtage støtte efter serviceloven
PPR har efter lovgivningen ikke forpligtigelser på det sociale område. De børn, unge og familier, som PPR er i berøring med, kan dog have behov for særlig støtte efter serviceloven. PPR kan være involvereret i sådanne opgaver – typisk i samarbejde med andre dele af forvaltningen. Kommunen skal efter serviceloven tilbyde en forebyggende indsats til barnet, den unge eller familien, når det vurderes, at en forebyggende indsats kan imødekomme barnets eller den unges behov.[29] Det kan for eksempel være konsulentbistand, netværks- eller samtalegrupper eller andre indsatser, der har til formål at forebygge et barns, en ungs eller en families vanskeligheder. Kommunen kan endvidere træffe afgørelse om foranstaltninger, når det må anses for at være af væsentlig betydning af hensyn til et barns eller en ungs særlige behov for støtte. Kommunen kan for eksempel iværksætte familiebehandling, dagbehandling, døgnophold eller anbringelse uden for hjemmet.[30]

3.3 Ressourcer, bemanding og kompetencer i PPR

Dette afsnit belyser ressource- og personalesituationen i kommunernes PPR i lyset af udviklingen i opgaveporteføljen, samt hvad der ligger bag de oplevede rekrutterings- og fastholdelsesudfordringer. Afsnittet viser, at ressourcerne i PPR flere steder opleves som utilstrækkelige ift. opgavemængden. I denne forbindelse italesættes det som en præmis for PPR's virke, at der løbende er behov for at prioritere ressourcerne. Dér, hvor PPR-ledere og PPR-medarbejdere oplever presset som uforholdsmæssigt stort, vurderes det at gå ud over kvaliteten i opgaveløsningen. Presset på PPR's ressourcer kan derudover have konsekvenser for arbejdsmiljøet samt føre til rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker i PPR.

Presset på PPR's ressourcer har betydning for opgavevaretagelsen og opleves at gå udover arbejdsmiljøet i PPR

Otte ud af ti PPR-ledere (80 %) angiver i spørgeskemaundersøgelsen, at mangel på tid hos medarbejderne i PPR i høj grad er en udfordring i deres kommune (Tabel 3.4). Hertil kommer, at 18 % i nogen grad vurderer dette som en udfordring, hvilket understreger, at tidsmangel i opgaveløsningen i PPR er et gennemgående vilkår på tværs af landets kommuner.

27 Jf. Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v. § 3, stk. 4
28 Jf. Folkeskoleloven § 4, stk. 1
29 Jf. serviceloven § 11, stk. 3
30 Jf. serviceloven § 52, stk. 3.

Det oplevede pres på PPR's ressourcer er én af de udfordringer, som både ledere og medarbejdere påpeger har betydning for opgavevaretagelsen. Helt konkret fører det oplevede pres til, at ressourcerne konstant må prioriteres. Hvor nogle PPR-ledere beskriver, at dette behov for prioriteringer er et udtryk for utilstrækkelige ressourcer, peger andre PPR-ledere på, at begrænsede ressourcer er et grundvilkår for PPR, og at prioriteringer derfor altid vil være nødvendige. Dog italesætter PPR-ledere fra begge standpunkter, at den stigende efterspørgsel efter PPR's ydelser har betydet, at PPR i endnu højere grad må prioritere mellem ressourcerne på en måde, som flere italesætter som "benhård". Prioritering fylder altså meget i bevidstheden og i det daglige arbejde, både for PPR-ledere og PPR-medarbejdere. Nødvendigheden af at skulle prioritere har særligt to konsekvenser ifølge PPR-ledere og medarbejdere:

1. Forringet kvalitet: Presset på ressourcerne og behovet for at prioritere går ud over kvaliteten i PPR's opgavevaretagelse, lyder vurderingen. PPR-medarbejdere forklarer, at utilstrækkelig tid og personaleressourcer skaber situationer, hvor PPR's indsatser og aktiviteter, bl.a. sagsbehandling, bliver mere fragmenteret og ukoordineret. I overensstemmelse med PPR-medarbejdernes oplevelser udtaler en PPR-leder: "Jeg ville ønske, at vi havde tid til at levere det, som vi synes er kvalitet i vores arbejde".
2. Forværret arbejdsmiljø: Presset på ressourcer og behovet for at prioritere går ud over arbejdsmiljøet for PPR-medarbejderne. Mængden af sager om børn i alvorlig mistrivsel nødvendiggør ikke alene prioriteringer imellem relevante sager, men det udfordrer samtidig arbejdsglæden, netop fordi relevante sager opleves at skulle nedprioriteres. En PPR-medarbejder beskriver det som "benhårdt at rende rundt og skulle prioritere, fordi det hele haster".

PPR oplever at mangle tid og hænder

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at manglen på tid hos medarbejdere i PPR er det, som PPR-lederne især fremhæver som en stor udfordring, mens utilstrækkelige praksisnære kompetencer hos PPR (dvs. kompetencer til at understøtte, at viden kan bringes i spil i den pædagogiske praksis) og utilstrækkelig erfaring blandt medarbejdere i PPR *ikke* angives som primære udfordringer (jf. Tabel 3.4).

Tabel 3.4
I hvilken grad gør følgende udfordringer sig pt. gældende i kommunens PPR?
Svar fra PPR-ledere. Andele i procent.

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Kan ikke vurdere	Total
Mangel på tid hos medarbejdere i PPR	80	18	2	0	0	100
Manglende tid blandt det pædagogiske personale på skolerne	49	48	3	0	0	100
Utilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer blandt det pædagogiske personale på skolerne	41	44	10	2	3	100
Manglende tid blandt lokale ressourcepersoner på skoleerne (ex AKT-vejledere, inklusionsvejledere)	33	56	8	0	3	100
PPR inddrages for sent i et forløb	21	62	15	0	2	100

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Kan ikke vurdere	Total
Hyppig udskiftning af medarbejdere i PPR	15	39	41	5	0	100
Utilstrækkelig erfaring blandt medarbejdere i PPR	3	39	39	18	0	100
Utilstrækkelige praksisnære kompetencer hos PPR (dvs. kompetencer til at understøtte at viden kan bringes i spil i den pædagogiske praksis)	3	38	44	15	0	100

Kilde: Spørgeskema blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61.

Dette billede omkring manglen på tid hos medarbejdere fremstår også i det kvalitative data. PPR-ledere og PPR-medarbejderne forklarer, at det ikke er utilstrækkelige faglige kompetencer blandt medarbejderne i PPR, der gør, at arbejdsmiljøet i PPR opleves presset. Derimod italesættes manglende tid og hænder til at løse opgaverne som hovedkilden til det pres, medarbejderne oplever i hverdagen.

Et presset arbejdsmiljø kan betyde, at PPR-medarbejdere føler sig nødsaget til at arbejde over for at få enderne til at mødes. En PPR-medarbejder giver dette eksempel:

> "Så må jeg gøre det om aftenen. For jeg har ikke samvittighed til at sætte hverken tre andre kollegaer på stand by eller ringe ud til en familie og sige: "Ved I hvad, I bliver nødt til at vente 14 dage mere", hvis jeg har en aftale med dem.
>
> PPR-MEDARBEJDER

Oplevelsen af at have for få ressourcer kommer også til udtryk, ved at PPR-medarbejderne kan se behov på skolerne, som der ikke er ressourcer i PPR til at dække. Et konkret eksempel på det er en PPR-enhed, der oplever, at der er mange elever med uro i kroppen. PPR har fysio- og ergoterapeuter, der har faglig viden om fx sanseintegration, som i princippet ville kunne sættes i spil, men oplevelsen er, at der ville skulle tilføres flere ressourcer til netop denne faggruppe i PPR for at kunne tilbyde skolerne en fokuseret indsats.

En yderligere konsekvens af det oplevede ressourcepres i PPR, der italesættes, er risikoen for, at PPR bliver et uattraktivt sted at arbejde. En PPR-leder udtaler omkring dette:

> "Det er presset på vores ressourcer, der fylder allermest – og så dét at få arbejdet med det på en måde, så det stadig bliver attraktivt for medarbejderne at være i PPR. Det er vores største udfordring.
>
> PPR-LEDER

Som denne PPR-leder italesætter, kan oplevelsen af PPR som et sted med et presset arbejdsmiljø have betydning for, hvor attraktivt det fremstår at arbejde i PPR (se afsnit 3.3.1). Flere PPR-ledere udtrykker, at denne situation kalder på en gentænkning af PPR's arbejdsgange og opgavevaretagelse med det formål at muliggøre mere meningsfuld prioritering af ressourcerne ift. opgaverne.

3.3.1 Rekruttering og fastholdelse

Dette afsnit belyser rekrutterings- og fastholdelsessituationen i PPR, samt hvilke årsager der italesættes som bagvedliggende for rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker.

Mulighederne for at rekruttere PPR-medarbejdere varierer mellem PPR-enheder

Mulighederne for at rekruttere PPR-medarbejdere med forskellige faglige baggrunde varierer mellem PPR-enheder. Halvdelen af PPR-lederne vurderer eksempelvis, at deres muligheder for at rekruttere psykologer hos dem er meget (20 %) eller nogenlunde gode (30 %), mens den øvrige halvdel omvendt vurderer mulighederne som mindre (38 %) eller slet ikke gode (11 %)(jf. Tabel 3.5).[31] Rekrutteringsmulighederne for tale-høre-pædagoger vurderes af 59 % som meget eller nogenlunde gode og af 36 % som mindre eller slet ikke gode. Når det kommer til pædagogiske konsulenter og fysio- og ergoterapeuter har en stor andel af de adspurgte vanskeligt ved at vurdere rekrutteringsmulighederne. 21 % PPR-lederne har svaret, at de ikke kan vurdere rekrutteringsmulighederne for pædagogiske konsulenter, og 36 % har svaret det samme for fysio- og ergoterapeuterne.[32]

Tabel 3.5
Hvordan er mulighederne for at rekruttere nye medarbejdere inden for følgende faggrupper?
Svar fra PPR-ledere. Andele i procent.

	Meget gode	Nogenlunde gode	Mindre gode	Slet ikke gode	Kan ikke vurdere	Total
Pædagogiske konsulenter/læringskonsulenter	36	39	2	2	21	100
Psykologer	20	30	38	11	2	100
Fysio- og ergoterapeuter	18	28	16	2	36	100
Tale-hørepædagoger/logopæder	13	46	31	5	5	100
Socialrådgivere	10	0	5	0	85	100

Kilde: Spørgeskema blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61.

31 Situationen omkring rekruttering af psykologer til PPR stemmer overens med den undersøgelse, VIVE foretog i 2021 af PPR-ledernes rolle og oplevelse af kommunale indsatser. I kortlægningen svarede knap halvdelen af de adspurgte PPR-ledere, at de slet ikke, i lav eller meget lav grad havde vanskeligt ved at rekruttere fagligt kompetente PPR-psykologer, mens den øvrige halvdel svarede, at det i nogen, høj eller meget høj grad var tilfældet (VIVE, 2021, s. 17). VIVE fandt endvidere en sammenhæng mellem hhv. rekrutteringsudfordringer og fastholdelsesudfordringer, som kunne tyde på, at begge typer af udfordringer koncentreres i samme kommuner (VIVE, 2021).

32 Vi kan ikke vide præcis, hvorfor så mange mener, at de ikke kan vurdere rekrutteringsmulighederne. Men det kan skyldes, at ikke alle PPR-enheder har alle de præsenterede fagligheder repræsenteret, og at ledere af sådanne enheder derfor ikke kan vurdere rekrutteringsmulighederne for visse fagligheder.

Der er *ikke* et mønster, ift. hvorvidt der opleves større rekrutteringsudfordringer i nogle kommunetyper

I det kvalitative materiale fremhæves af flere respondenter en fortælling om, at der er større udfordringer mht. rekruttering af medarbejdere til PPR, særligt psykologer, i de mindre byer og i landområderne end i større byer og hovedstadsområdet. Når denne sammenhæng testes i det kvantitative materiale, fremgår der imidlertid ingen tydelige mønstre mht. rekrutteringsbilledet i forskellige kommunetyper. Der er således *ikke* noget i de kvantitative data, der tyder på, at PPR-ledernes vurdering af rekrutteringsmulighederne eller af antallet af ubesatte stillinger varierer systematisk henover kommunetyper. Denne vurdering gælder både, når de rå tal for spørgeskemabesvarelserne observeres, og når mønstrene i besvarelserne testes statistisk. Tallene fremgår af Appendiks-tabel C.2 og Appendiks-tabel C.3.

Særligt nyuddannede psykologer italesættes som svære at fastholde

Mens spørgeskemaundersøgelsen afdækker forhold om rekruttering og antal ledige stillinger, kan de kvalitative interview supplere med vigtige nuancer vedrørende fastholdelsesproblematikker. Her peger både PPR-ledere og PPR–medarbejdere i interviewene på, at der især er udfordringer mht. at fastholde faggruppen af *nyuddannede psykologer*. En stilling som psykolog italesættes af PPR-medarbejdere som havende ry for at være en opstartsstilling inden for psykologfaget. Der opleves forholdsvis meget udskiftning, idet de unge nyuddannede psykologer har tendens til at søge videre til andre jobs forholdsvist hurtigt. Dette forklares med, at nyuddannede psykologer har begrænset faglig viden om, hvad det vil sige at arbejde i PPR og – i sagens natur – begrænset praksisnær erfaring at trække på. Både PPR-ledere og PPR-medarbejdere italesætter, hvordan mængden af sager og opgaver, der tilfalder nye psykologer, samt kompleksiteten og alvorsgraden af disse, gør, at arbejdet kan opleves som overvældende for de nyuddannede. En psykolog i PPR beskriver det således:

> "At komme som nyuddannet psykolog er benhårdt, og jeg kan sige det, for jeg havde 12 års erfaring som psykolog, da jeg kom, og jeg var ved at løbe skrigende væk. Og det var ikke, fordi jeg ikke kunne lide folk her, men det er følelsesmæssigt hårdt med de arbejdsforhold, at skulle være bremsen for, at et barn kunne komme videre. Der er mange ting i det, som jeg synes er et kæmpe stort arbejdspres, og ikke et særlig godt arbejdsmiljø. […] Jeg bliver bare ked af det, når jeg ser folk, der bliver stress-sygemeldt allerede efter at have været på arbejdsmarkedet i to år, selvom det er nogle ret solide folk, vi har haft igennem. Men at stå i det der pres, det er simpelthen ubehageligt. Det bliver os, der er bærere af noget, som ikke er rimeligt. Der har vi virkelig brug for tydelig ledelse og rygdækning.
>
> PPR-MEDARBEJDER

Som dette citat illustrerer, kan et stort arbejdspres og en betydelig mængde alvorlige sager betyde, at arbejdet som psykolog i PPR kan opleves som præget af følelsesmæssigt tunge og stressende arbejdsopgaver i et udfordrende arbejdsmiljø. Samtidig påpeger denne psykolog, hvordan tydelig ledelse og ledelsesopbakning (i citatet italesat som "rygdækning") kan have stor betydning for medarbejderne i sådanne situationer.

En vigtig pointe i denne forbindelse er, at det ikke kun er mængden af opgaver, der kan være belastende, men også at indholdet i opgaverne kan være udfordrende, når for mange af dem er alvorlige individsager.

> Når tiden netop bliver mindre, og sagerne bliver ved med at have en tyngde og byrde, så skal man hele tiden plukke de rådne æbler, som man skal løse. Men nogle gange har man også brug for at plukke de grønne æbler, de lidt nemmere opgaver, fordi det også giver arbejdsglæde og trivsel for en selv. Så det med, at man hele tiden skal løse det allersværeste på allermindst tid, gør bare, at æblet rådner mere og mere, og man skal bruge mere tid på at forsørge og nurture [pleje] det og få det godt i mål.
>
> PPR-MEDARBEJDER

Dette citat illustrerer, hvordan alvorligheden af arbejdsopgaverne samt tidspresset forårsaget af den øgede opgavemængde kan have stor betydning for PPR-medarbejderens arbejdsglæde og trivsel. Samtidig påpeges den risiko, at sagerne forværres, når der ikke er ressourcer til at arbejde fyldestgørende med dem, hvilket kan forårsage, at de ender med at blive mere ressourcekrævende, end de ellers ville have været.

Undersøgelsens kvalitative analyse peger på, at PPR-ledere typisk søger at imødekomme disse rekrutteringsproblematikker og fastholdelsesproblemer relateret især til nyuddannede psykologer, ved at understøtte tre forhold: (i) gode muligheder for faglig specialisering, (ii) varierede arbejdsopgaver og (iii) et udviklende (psykolog) fagligt fællesskab. Et eksempel på, hvordan en PPR-leder har søgt at støtte psykologers arbejdsmiljø i praksis, er fx at give dem varierende arbejdsopgaver med mulighed for både at lave undersøgelser af enkeltbørn og at yde rådgivning, vejledning og supervision af de fagprofessionelle på skoler og i dagtilbud. Et andet eksempel er, at en PPR-leder har målrettet en psykologstilling til en særlig målgruppe for at tilbyde faglig specialisering. Et tredje greb, der anvendes i nogle PPR-enheder, er, at man har udviklet lokale kompetenceudviklingsforløb med henblik på en opkvalificering af den psykologfaglige viden omkring specifikke PPR-faglige problemstillinger for på den måde aktivt at arbejde på at gøre PPR til en mere attraktiv arbejdsplads for psykologer.

Som et konkret forslag er der en psykolog, der foreslår, at nyansatte nyuddannede psykologer har en indslusningsperiode, hvor de systematisk indføres i, hvad der er for en skolehverdag og praksis, de skal rådgive ind i. I et sådan forløb kan de nyuddannede psykologer også lære, hvordan man "positionerer sig" som PPR-medarbejder ift. samarbejdet med skolerne. Forslaget er en respons på en oplevelse af, at når man starter som ny psykolog, så er det "egentligt skolen, der lærer en lidt op, for vi har ikke en organisering, [...] hvor man er med ude for at se, hvordan dagligdagen fungerer," som hun forklarer det. Der kan med andre ord være behov for en systematisk indføring i og løbende opfølgning på de nyuddannede psykologers indledende introduktion til, hvad det vil sige at arbejde som psykolog i PPR.

3.3.2 Fremtidigt kompetencebehov og muligheder for opkvalificering og efteruddannelse

I dette afsnit belyser vi PPR-ledere og PPR-medarbejderes vurderinger af, hvilke medarbejdere i PPR der har størst behov for et kompetenceløft, samt hvilke behov og muligheder der er for opkvalificering og efter-/videreuddannelse i PPR. Vi berører også perspektiver på forslaget om en psykologfaglig overbygningsuddannelse målrettet lærere og pædagoger (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2023). Hvordan PPR's indsatser og kompetencer opleves fra skolernes synspunkt, behandles i afsnit 5.1.

Nyuddannede psykologer har det største kompetenceudviklingsbehov i PPR

Som tidligere nævnt påpeges behov for kompetenceudvikling *ikke* som en central udfordring for PPR. Undtagelsen herfor er de nyuddannede psykologer i PPR. Særligt nyuddannede psykologer italesættes på tværs af undersøgelsens casekommuner som havende behov for praksisnær og PPR-specifik kompetenceudvikling, hvilket ofte forklares med, at disse aspekter er "tyndt" eller utilstrækkeligt dækket på deres uddannelser. Det er her vigtigt at understrege, at nyuddannede psykologer i PPR beskrives som teoretisk dygtige og i besiddelse af opdateret psykologfaglig viden, når de afslutter deres uddannelse. Det, som italesættes kan mangle, er en kobling af den psykologfaglige teoretiske viden med et praksisnært kendskab til skolekonteksten og kompetence til at oversætte teoretiske indsigter ind i denne praksis. Mønsteret i de kvalitative interview omkring kompetencebehovet i PPR peger i retningen af, at psykologer og andre medarbejdere, som ikke har uddannelses- og erfaringsmæssig indsigt i skolernes praksis og læringsmiljøer, i højere grad har brug for understøttelse og kompetenceudvikling. Sådanne kompetencer hos PPR-medarbejdere efterspørges også på skolerne, hvilket behandles i kapitel 4.

I interview med PPR-medarbejdere peger flere nyuddannede og erfarne psykologer på, at denne udfordring i praksis kan imødegås gennem mentor- eller føl-ordninger, hvor nyuddannede psykologer følges med og lærer fra erfarne kollegaer. Sådanne løsninger påpeges både at kunne understøtte nyuddannedes faglige udvikling, men også at tilbyde støtte ifm. arbejdssituationer, hvor der lægges pres på psykologerne (eksempler omfatter konfliktfyldte møder med skoleledere og pædagogisk personale). Dette beskrives dog i interviewene som et ønske, der ikke er ressourcer til systematisk at realisere i praksis.

PPR-medarbejdere har mulighed for opkvalificering og efteruddannelse – men der er begrænsede ressourcer

Mulighederne for efter- og videreuddannelse af psykologer og pædagogiske konsulenter i PPR fremstår som gode i undersøgelsens kvantitative data. Otte ud af ti PPR-ledere (83 %) vurderer, at

de har meget gode eller nogenlunde gode muligheder for at tilbyde relevant efter- og videreuddannelse til psykologer (se Appendiks-tabel C.1). Ift. pædagogiske konsulenter vurderer syv ud af ti PPR-ledere (68 %), at mulighederne for efter- og videreuddannelse ligeledes er gode.[33]

I det kvalitative materiale tegner der sig dog et mønster i retning af, at PPR-leder og PPR-medarbejdere oplever, at mulighederne for opkvalificering og efter-/videreuddannelse af PPR-medarbejdere i praksis kan være svære at realisere pga. økonomiske prioriteringer. Dette gælder både for psykologer, pædagogiske konsulenter og PPR-medarbejdere generelt. Her italesættes særligt, at praksisnær og PPR-specifik viden er vigtig for særligt at opkvalificere de nyuddannede psykologer. Derudover beretter PPR-ledere om, at nogle medarbejdere selv betaler omkostninger og tid på efter-/videreuddannelse, samt at der opleves begrænsede specialiseringsmuligheder for psykologer på trods af flere års arbejde i PPR.

På tværs af flere PPR-enheder i undersøgelsens casekommuner, imødegår man udfordringen, hvad angår begrænsede økonomiske ressourcer til kompetenceudvikling ved selv at udvikle kompetenceudviklingsforløb for medarbejderne. Denne strategi italesættes både som mindre omkostningstungt og som en mulighed for at tilrettelægge indholdet, således at det bliver relevant og praksisnært fra et PPR-perspektiv.

Fremtidens kompetencebehov i PPR retter sig mod arbejde med forebyggelse, læringsmiljøer og rådgivning af pædagogisk personale

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen vurderer mindst halvdelen af PPR-lederne, at der i fremtiden i høj grad bliver brug for at styrke kompetencerne inden for PPR ift. arbejdet med at:

1. Deltage i gennemførelse af forebyggende pædagogiske indsatser i hele klasser eller i mindre grupper (61 % svarer "I høj grad")
2. Bidrage med generel viden om inkluderende læringsmiljøer, herunder inddragelse af specialpædagogisk viden (59 % svarer "I høj grad")
3. Bidrage med specifik viden om tilpasning af læringsmiljøer til elever med særlige behov som følger af specifikke diagnoser (56 % svarer "I høj grad")
4. Rådgive, supervisere eller sparre med det pædagogiske personale (51 % svarer "I høj grad") (jf. Tabel 3.6).

[33] Bemærk dog at hver femte PPR-leder (21 %) mener imidlertid ikke, at de kan vurdere videreuddannelsesmulighederne for pædagogiske konsulenter.

Tabel 3.6
I hvor høj grad mener du, at der fremover bliver brug for styrkede kompetencer til følgende opgaver og aktiviteter i PPR?

Svar fra PPR-ledere. Andele i procent.

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Kan ikke vurdere	Total
Deltage i gennemførelse af forebyggende pædagogiske indsatser i hele klasser eller i mindre grupper	61	30	7	2	2	100
Bidrage med generel viden om inkluderende læringsmiljøer, herunder inddragelse af specialpædagogisk viden	59	30	11	0	0	100
Bidrage med specifik viden om tilpasning af læringsmiljøer til elever med specifikke diagnoser	56	28	16	0	0	100
Rådgive, supervisere eller sparre med det pædagogiske personale	51	39	10	0	0	100
Foretage lettere behandling, som er skræddersyet til konkrete behov	36	46	13	2	3	100
Foretage lettere behandling, som er manualbaseret (fx Cool kids, Mind my mind)	28	44	23	0	5	100
Foretage individuelle udredninger	2	36	48	13	2	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61.

Disse vurderinger tegner et billede af, at fremtidens kompetencebehov i PPR retter sig særligt imod arbejdet med forebyggende og fællesskabsorienterede indsatser, udvikling af inkluderende læringsmiljøer og rådgivning af pædagogisk personale. Til sammenligning vurderer næsten ingen af PPR-lederne (2 %), at der fremover bliver brug for styrkede kompetencer i PPR ift. at foretage individuelle udredninger, jf. Tabel 3.6. Disse fund understreger igen, hvordan ambitionen er, at PPR's opgaveportefølje udvikler sig mere i retning af det forebyggende og fællesskabsorienterede, og en forhåbning om et mindre behov for de individ-orienterede og kompensatoriske opgaver. En PPR-leder beskriver, hvordan udviklingen i PPR's opgaveportefølje kalder på en udvikling i sammensætningen af fagligheder og kompetencer i PPR-enheden:

> "Ift. det, som tiden kalder på, er der er O.K. balance ift. psykolog-normering, men at op-normere med pædagogiske konsulenter, det er nærmest et *must*. Fordi det er lidt, som om at den dagsorden, der er omkring inklusion osv., dér er normeringen ikke er fulgt med ift. at understøtte det tilstrækkeligt. Vi bruger samme faglighed, som vi brugte for 20 år siden.
>
> PPR-LEDER

Som dette citat illustrerer, er det vurderingen, at udviklingen i PPR's opgaveportefølje kalder på en tilsvarende udvikling af kompetencesammensætningen i PPR, således at arbejdet med læringsfællesskaber understøttes. Som en PPR-leder beskriver:

> Psykologer er ikke uddannede til at kigge på læringsfællesskaber som udgangspunkt.
>
> PPR-LEDER

Denne PPR-leder beskriver efterfølgende, at manglende viden om læringsfællesskaber blandt psykologer kan imødegås, ved at pædagogiske konsulenter kan "oversætte" psykologernes arbejde på en måde, hvor specialiseret psykologfaglig viden bliver meningsfuld og praksisrelevant for det pædagogiske personale på skolerne. Dette eksempel på at imødegå manglende kompetencer omkring rådgivning af pædagogisk personale om læringsfællesskaber understreger, hvordan *kombinationen* af psykologfaglig viden med pædagogisk viden og praksiserfaring omkring læringsfællesskaber kan være en styrke for PPR's arbejde.

En eventuel psykologfaglig overbygningsuddannelse til lærere og pædagoger

I spørgeskemaundersøgelsen til PPR-lederne er de blevet spurgt om deres vurdering af, hvad det vil være vigtigt at en psykologfaglig overbygningsuddannelse indeholder ift. at dække fremtidige behov i PPR. Spørgsmålet er stillet med afsæt i, at der på dataindsamlingstidspunkt pågik drøftelser af mulighederne for at tilbyde en psykologfaglig overbygningsuddannelse til lærere og pædagoger, som ønsker at arbejde i kommunernes PPR. Indholdet i uddannelsen var heller ikke på det tidspunkt defineret og der forelå ikke konkrete bud herpå, som der nu gør fra Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (april 2023). PPR-lederne er ikke blevet spurgt om deres holdning til selve ideen med at tilbyde en sådan overbygningsuddannelse. Nogle af PPR-lederne har benyttet sig af muligheden for at skrive en kommentar i det åbne svarfelt tilhørende dette specifikke spørgsmål. Kommentarerne handler primært om, at de ikke ser et stor behov for en ny uddannelse, og at der i stedet kunne skabes bedre muligheder for at gøre brug af de eksisterende efter-/videreuddannelsesmuligheder. Derudover fremhæves værdien i PPR's forskellige fagligheder, og at det er sammenspillet mellem dem, som er værdifuld. Endelig er der også enkelte, der påpeger vigtigheden i ikke at skabe et hierarki mellem medarbejdere med forskellige niveauer af psykologfaglig uddannelse.

I spørgeskemaundersøgelsen vurderer otte ud af ti PPR-ledere (79 %), at det i høj grad er vigtigt, at en eventuel psykologfaglig overbygningsuddannelse opbygger kompetencer til at varetage pædagogisk-psykologisk rådgivning af det pædagogiske personale om udvikling af inkluderende læringsmiljøer[34] (jf. Tabel 3.7). Anderledes ser det ud ift. vurderingen af behovet for kompetencer til at varetage individuel udredning i form af PPV'er og teste individuelle børn (fx kognitive test.) Det er ca. hver fjerde PPR-leder (hhv. 23 % og 26 %), der i høj grad mener, at en eventuel fremtidig overbygningsuddannelse bør kunne dække sådanne behov.

34 Der er dog en forholdsvis høj andel af PPR-lederne (fra 10 til 20 %), der angiver, at de ikke kan vurdere de pågældende fremtidige kompetencebehov, der spørges til.

Tabel 3.7
Hvad er efter din vurdering vigtigt, at en sådan overbygningsuddannelse indeholder ift. at dække fremtidige kompetencebehov i PPR?

Svar fra PPR-ledere. Andele i procent.

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Kan ikke vurdere	Total
Kompetencer til at varetage pædagogisk psykologisk rådgivning af det pædagogiske personale om udvikling af inkluderende læringsmiljøer	79	10	0	2	10	100
Kompetencer til at varetage pædagogisk psykologisk rådgivning af det pædagogiske personale om specifikke børn	43	36	8	3	10	100
Kompetencer til at varetage individuel udredning i form af PPV'er	26	16	21	20	16	100
Kompetencer til at teste individuelle børn (fx kognitive tests)	23	15	18	33	11	100
Kompetencer til at varetage lettere behandling	21	23	18	20	18	100
Foretage lettere behandling, som er skræddersyet til konkrete behov	20	26	13	21	20	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61.

I de kvalitative interview peger både PPR-ledere og skoleledere på vigtigheden af, at den psykologfaglige rådgivning integreres med praksisnær viden om skoler og inkluderende læringsmiljøer (kapitel 4 belyser skolernes behov for praksisnær rådgivning fra PPR). En PPR-leder beskriver her betydningen af at kombinere psykologfaglig viden med praksisnær viden om skoler og deres måde at arbejde med inkluderende læringsmiljøer på uddannelsen:

> Nogle af mine gamle psykologer har den uddannelse [cand.pæd.psyk.-uddannelsen, som ophørte i 2004]. Og de er jo fantastiske PPR-medarbejdere. For de ved jo, hvad det handler om. Det kan være svært at være 28 år og komme fra universitetet og ikke have anden kontakt end til ens egen børnehave og skole. Det kan være svært at komme ud og være PPR-psykolog i den sammenhæng. […] Så skal de bare bygge det ind i deres uddannelse, så de bliver bedre klædt på til at være PPR-psykologer. Ellers har vi de her stillinger, som de ikke kan holde til.
>
> PPR-LEDER

Som PPR-lederen her beskriver, bør de nuværende psykologuddannelser i højere grad påtage sig rolle at sikre, at kandidaterne bliver "klædt på" til arbejdet som psykolog i PPR. Dette forudsætter at have de rette kompetencer og viden til at varetage – men også til at trives i – arbejdet som psykolog i PPR.

Flere PPR-ledere italesætter dog, at det er vigtigt at være opmærksom på, at en eventuel psykologfaglig overbygningsuddannelse ikke løser PPR's centrale udfordringer med at løfte den stigende opgavemængde. Tværtimod italesættes oplevelsen af begrænsede ressourcer i PPR som noget, der kan blive en barriere ift. at tiltrække såvel psykologer som personer med en psykologfaglig overbygningsuddannelse til PPR. Desuden er det et synspunkt blandt PPR-ledere, at det er vigtigt med en opmærksomhed på ikke at komme til at skabe et fagligt hierarki mellem medarbejdere, der er uddannet som psykologer, og dem, som har læst en overbygningsuddannelse, da dette kan være udfordrende for både arbejdsvilkår og trivsel inde for PPR-enhederne.

Perspektivering til UFM's forslag om en mulig psykologfaglig overbygningsuddannelse

For at opsummere så peger denne undersøgelses resultater på, at der efterspørges kompetencer blandt PPR-medarbejdere, der kan understøtte skolernes arbejde med og udvikling af inkluderende læringsmiljøer, bl.a. gennem rådgivning af det pædagogiske personale. Der er brug for PPR-medarbejdere med viden om, hvordan der kan arbejdes kvalificeret med forebyggende og fællesskabsorienterede indsatser på skolerne. Vurderingen er endvidere, at der *ikke* i nævneværdig grad udtrykkes behov for flere kompetencer i PPR til at lave individuelle udredninger eller individuelle test. Der udtrykkes også ønske om, at psykologer i PPR har mulighed for at specialisere sig.

Når disse resultater sammenholdes med Uddannelses- og Forskningsstyrelsens (april 2023) afrapportering af "Modeller for en psykologfaglig overbygningsuddannelse målrettet lærere og pædagoger", giver det anledning til at fremføre følgende opmærksomhedspunkter:

- Praksisrelevans: Viden om og kendskab til skolernes praksis vægtes højt. Det taler for, at en mulig overbygningsuddannelse bygger oven på og/eller muliggør sideløbende opbygning af praksisnær viden og erfaring. Der synes ikke at være et udtalt ønske om øget akademisk/teoretisk viden. Dog skal nævnes, at der *på skolerne* udtales behov for, at det pædagogiske personale dér får øget deres specialpædagogiske viden, herunder også deres viden om de mest udbredte diagnoser (se kapitel 5).
- Specialiseringsmulighed: Ønsket om at kunne specialisere sig taler for fleksibiliteten til at kunne tage enkeltmoduler og ikke nødvendigvis en hel uddannelse.
- Ressourcepresset: Det store pres på ressourcer i såvel PPR og på skolerne (jf. kapitel 5) taler for, at der er fleksibilitet ift. at kunne sprede opkvalificeringen over tid for den enkelte af hensyn til arbejdspladserne. Ved at gøre det muligt for opkvalificere sig samtidig med at være i relevant beskæftigelse opbygger man praksiserfaring, samtidig med at man reducerer ressourcetrækket sammenlignet med fuldtidsstudier.
- Placering i PPR eller på skoler: Det bør overvejes, hvor man forestiller sig, at sektoren får mest gavn af lærere og pædagoger med en psykologfaglig eller i PPR. Er det en opkvalificering af PPR, en styrkelse af almenområdet eller en styrkelse af samarbejdet mellem PPR og skolerne, der er sigtet?
- Økonomi: Behov for at prioritere ressourcerne spiller en rolle for beslutninger om, *hvordan* opkvalificering foregår, dvs. uformelt og lokalt eller formelt på universiteter og professionshøjskoler.

Udover ovenstående opmærksomhedspunkter er det særligt vigtigt at adressere, hvilke kompetenceudviklingsbehov en eventuel psykologfaglig overbygningsuddannelse skal dække, og derudover hvilke eksisterende uddannelser der kan imødegå behovene for mere specialpædagogisk viden. Der er altså et behov for en afstemning af den faglige rollefordeling mellem psykologer, pædagogiske konsulenter og andre medarbejdere i PPR – men også en afstemning, ift. hvilke kompetencer der skal ligge i PPR, og hvilke der skal ligge på skolerne. Kompetencebehovene på skolerne og en afklaring af rollefordelingen mellem PPR og skolerne udfoldes i kapitel 5.

3.4 Udviklingsspor for PPR's organisering og opgaver

Udviklingsspor for PPR's organisering og opgaver

EVA's undersøgelse viser, at PPR i praksis har en bred og varieret opgaveportefølje. Ifølge folkeskoleloven er kommunerne forpligtede til at yde pædagogisk-psykologisk rådgivning, når der skal træffes afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, herunder ift. tilrettelæggelse af undervisning for elever med særlige behov. Der er imidlertid både et behov blandt skolerne og et ønske i PPR om, at PPR *desuden* varetager mere forebyggende og fællesskabsorienterede opgaver. Den udvidede opgaveportefølje sammen med et stigende antal henvendelser til PPR bidrager til, at PPR har svært ved at varetage mængden af opgaver. Med afsæt i disse fund peger EVA på:

Krav, forventninger og ønsker til PPR's opgaveportefølje skal afstemmes: Der er behov for at understøtte PPR's muligheder for at prioritere i og tilrettelægge opgaverne på en måde, som i højere grad afspejler PPR's faktiske og ønskede opgavevaretagelse. Denne afstemning skal tage højde for PPR's udvidede opgavemængde og det oplevede pres på PPR's ressourcer.

1. Afstemning af lovgivningen: Der er behov for en afklaring af, hvorvidt lovgivningen skal justeres. Herunder er der et behov for at afstemme og tydeliggøre, hvordan lovgivningen og tilhørende bekendtgørelser bedst kan understøtte PPR's muligheder for i højere grad at arbejde forebyggende og bidrage til udvikling af inkluderende læringsmiljøer.
2. Afstemning af regionale- og kommunale aftaler: Der er behov for en afstemning af regionale og kommunale aftaler, så krav og forventninger til PPR er tydelige for relevante parter og afspejles i prioriteringen af PPR's ressourcer og opgavevaretagelse. Det indebærer fx, at det udbredte ønske blandt PPR-ledere om at arbejde mere forebyggende følges op af en tydelig kommunikation til skoler og dagtilbud, og en prioritering af PPR-medarbejdernes opgaver.

Rekruttering og fastholdelse af medarbejdere i PPR
Undersøgelsen viser, at PPR oplever et øget opgavepres, som dels skyldes en stigning i henvendelser, dels en udvidelse af opgaveporteføljen. EVA vurderer derfor, at det er vigtigt, at PPR har fokus på at fastholde medarbejdere og gøre PPR til en attraktiv arbejdsplads ved at understøtte:

3. Modtagelse af nye medarbejdere: Det er vigtigt, at nye medarbejdere får en indføring i såvel PPR's som skolernes virke. Nye medarbejdere kan fx indgå i føl- eller mentorordninger for at sikre systematisk indføring i feltet. Undersøgelsen peger på, at det er særligt vigtigt ift. nyuddannede psykologer, der ansættes i PPR.
4. Gode muligheder for faglig udvikling: For at fastholde medarbejdere bør der være stærke faglige miljøer i PPR og mulighed for en faglig specialisering, fx i særlige diagnostiske områder.

Kompetenceudvikling er *ikke* en central udfordring for PPR. Undersøgelsen viser, at PPR generelt har de nødvendige kompetencer (det er derimod udfordret af det øgede pres på ressourcer). Dog kan

særligt praksisnære kompetencer hos nyuddannede psykologer og tværfagligt samarbejde i PPR med fordel styrkes:

5. Nyuddannede psykologer har behov for at styrke praksisnære kompetencer: Undersøgelsen peger på, at nyuddannede psykologer besidder relevant teoretisk viden, men mangler større indblik i skolehverdagen og dermed forståelse for, hvordan den psykologfaglige viden omsættes i praksis.
6. En eventuel overbygningsuddannelse bør fokusere på rådgivningskompetencer: Undersøgelsen peger på at de fleste PPR-ledere vurderer, at det i høj grad er vigtigt, at en eventuel psykologfaglig overbygningsuddannelse opbygger kompetencer til at varetage pædagogisk-psykologisk rådgivning af det pædagogiske personale om udvikling af inkluderende læringsmiljøer. Betydeligt færre PPR-ledere peger på, at en sådan overbygningsuddannelse bør fokusere på kompetencer til at foretage individuelle udredninger i form af PPV'er og til at teste individuelle børn (fx kognitive test).

4 PPR's samarbejde med skolerne

Dette kapitel belyser samarbejdet mellem PPR og skolerne. Det handler om, hvordan dette samarbejde er organiseret, hvornår PPR inddrages når der opstår en bekymring om et barn, en gruppe af elever eller en klasse, og om hvor kompetencerne til at understøtte elevernes udvikling og trivsel placeres. I kapitlet inddrages også forældres perspektiver på samarbejdet. Kapitlet adresserer følgende spørgsmål:

(i) Hvordan er samarbejdet mellem skoler og medarbejdere i PPR organiseret? Hvad er vigtigt for at sikre et godt samarbejde? Hvad er vigtigt fra et forældreperspektiv?

(ii) Hvilken rolle spiller PPR i overgangen fra dagtilbud til skolefritidsordning og skole?

(iii) Hvornår og hvorfor kontakter skolerne PPR? Sker inddragelsen i tide, og hvilken betydning har det, når PPR ikke inddrages i tide?

(iv) Hvordan er skolernes muligheder for at få støtte fra PPR, og hvordan er ventetiden til PPR? Hvordan oplever forældre ventetiden? Hvilken betydning har PPR's tilgængelighed for det pædagogiske personale, for elever og forældre?

I kapitlet udfoldes følgende hovedfund:

- Samarbejdet mellem PPR og skole er oftest organiseret med en eller flere fast tilknyttede PPR-medarbejdere på hver skole. Næsten alle skoler har en fast tilknyttet psykolog. Der er imidlertid stor forskel på, hvor ofte PPR-medarbejderne er til stede på skolerne, og hvor tilgængelige de opleves af skoleledere og det pædagogiske personale. Både skoler og PPR peger på, at det er vigtigt med en kontinuerlig og tæt kontakt, mens især PPR peger på, at det samtidig er vigtigt at bevare et 'udefrakommende blik'.
- I overgangen fra dagtilbud til skole deltager PPR især i forberedende møder om kendte udfordringer hos specifikke børn. PPR deltager i mindre grad i de mere generelle forberedelser af overgangen fra dagtilbud til skole.
- Det er en udfordring at inddrage PPR rettidigt. Inddragelsen sker ofte først, når mulighederne for sparring og udvikling af tiltag på skolen opleves som udtømte. PPR-ledere og skoleledere deler oplevelsen af, at ventetiden til PPR er steget de seneste tre år. En klar struktur med tydelige roller, rammer og gensidig forventningsafstemning bidrager til en god proces for inddragelsen. Faste møder kan med fordel suppleres af muligheder for mere fleksibel og direkte kontakt til PPR, så der fx ikke skal afventes en specifik mødedato.
- Ressourcesituationen i PPR opleves som presset, og der peges især på to forhold: (i) PPR mangler tid, og dette gælder særligt psykologerne i PPR. (ii) Skoleledere oplever, at PPR er præget af

hyppig medarbejderudskiftning. Trods ressourcepresset vurderer skolelederne dog ikke i nævneværdig grad, at PPR mangler kompetencer eller erfaring til at varetage opgaverne.

- Forældre oplever, at de selv må påtage sig en tovholderrolle. Det gælder både ift. den daglige kontakt med skolen og ift. den overordnede koordinering af det tværgående samarbejde omkring deres barns forløb:
  - Forældre oplever ventetider både op til og undervejs ifm. PPR's involvering. Ventetid kan være en stor kilde til frustration i familien.
  - Forældre oplever, at deres eget initiativ og ressourcer har betydning ifm. at opnå kontakt til PPR og få igangsat indsatser og aktiviteter omkring et barn.

Kapitlet bygger på data fra interview med skoleledere, pædagogisk personale, PPR-ledere og PPR-medarbejdere, forældre og fra de to spørgeskemaundersøgelser blandt skoleledere og PPR-ledere.

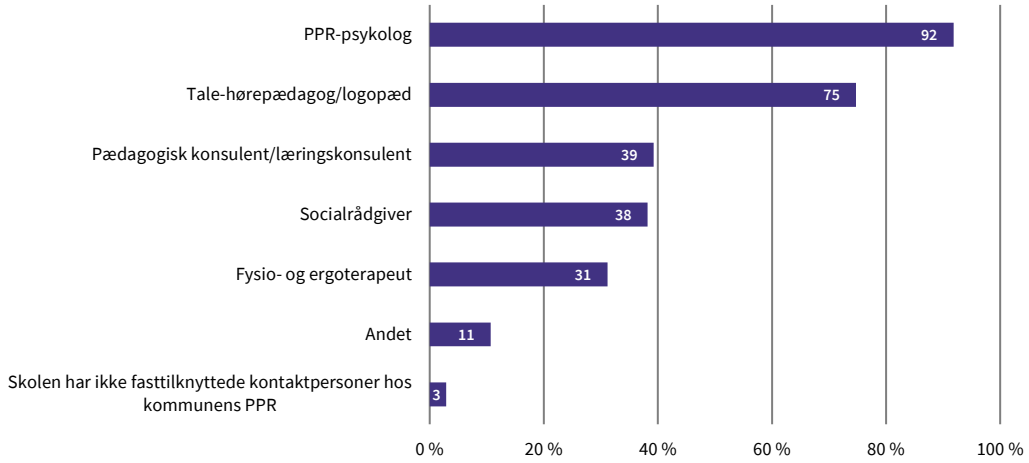
4.1 Organisering af samarbejdet mellem PPR og skolerne

Samarbejdet mellem PPR og skoler kan være organiseret forskelligt, og blandt andet varierer selve mødestrukturen. Godt halvdelen af skolelederne (54 %) angiver i spørgeskemaet, at der afholdes faste møder mellem skoleledelse og PPR-medarbejder(e) (jf. Appendiks-tabel C.4) Denne struktur anvendes i lidt højere grad på større skoler end små. Således angiver 67 % af lederne på skoler med over 500 elever, at de arbejder med en fast mødestruktur, mens det samme gælder for 40 % på skoler med under 125 elever. Faste møder med PPR på skolernes medarbejderniveau er mindre udbredt. Ca. en tredjedel (34 %) af skolerne praktiserer denne form for mødestruktur. I tillæg til faste møder – evt. i forskellige former – er det udbredt praksis, at møder aftales efter behov. Det svarer næsten syv ud af ti skoleledere (66 %), at de gør.

4.1.1 Næsten alle skoler har en fast tilknyttet psykolog fra PPR

Ni ud af ti skoler (92 %) har en fast psykolog fra PPR tilknyttet, ifølge skolelederne i undersøgelsen (jf. Figur 4.1). Der er ikke nævneværdige forskelle på denne grad af tilstedeværelse, hvad angår hverken skolestørrelse (jf. Appendiks-tabel C.5), eller når man ser på forskel mellem folkeskoler hhv. fri- og privatskoler (jf. Appendiks-tabel C.11). Ud over psykologerne er det forholdsvis udbredt, at skolerne har en fast tilknyttet logopæd. Det gør sig gældende for 75 % af skolerne. Det er lidt mere almindeligt, at de store skoler har en fast tilknyttet logopæd end de helt små skoler: 82 % af lederne på skoler med over 500 elever angiver, at de har en fasttilknyttet logopæd, mens det samme gør sig gældende for 66 % af lederne af skoler med under 125 elever. Fasttilknyttede socialrådgivere er ikke helt så udbredte (det angives af 38 % af skolelederne generelt og med en tendens til større udbredelse på de store skoler, jf. Appendiks-tabel C.5).

Figur 4.1
Faglighed blandt PPR-medarbejdere, der er tilknyttet skolerne. Svar fra skoleledere.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 966. Andele i procent. Respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar, hvorfor andelene summer til mere end 100.
Spørgsmålsformuleringen lød: "Har skolen en eller flere faste kontaktpersoner hos kommunens PPR? Hvis ja, med hvilke fagligheder?".

De kvalitative interview med skolelederne afspejler, at der ofte er et godt og tæt samarbejde med psykologen de steder, hvor der er tale om en fasttilknyttet psykolog fra PPR med et kendt ansigt og en stabil relation. Det samme kan i princippet også opnås med PPR-medarbejdere med andre fagligheder – fx pædagogiske konsulenter, logopæder og fysio-/ergoterapeuter – når de er også er fast tilknyttede specifikke skoler. Ikke desto mindre viser vores kvalitative analyse, at psykologerne spiller en central rolle, hvilket også afspejles i mødestrukturen. I én af casekommunerne afholdes fx tværfaglige møder mellem skole og PPR hver 14. dag, og her deltager skolens fast tilknyttede psykolog og socialrådgiver som de gennemgående fagpersoner ud over skoleledelsen. Efter behov deltager desuden relevante lærere, logopæder mv. Skolens faste psykolog deltager også altid i netværksmøder med familierne om deres børn. I en anden casekommune er der ikke tilknyttet en fast psykolog, men i stedet et team af PPR-medarbejdere. Det indebærer, at skolerne ikke på forhånd kan bede om en PPR-medarbejder med en specifik faglighed, men at der sendes en PPR-medarbejder ud, der skal være med til at vurdere, hvilke(n) faglighed(er) en given problemstilling kalder på. Denne organiseringsform kan lette presset internt i PPR. Den interviewede skoleleder i kommunen udtrykker dog i interviewet, at skolen ikke altid får den rette faglighed ud på skolen, men i stedet må starte dialogen omkring en given problemstilling med den PPR-medarbejder, der nu engang har tid, også selvom skolen allerede har en formodning om, at det er en psykolog eller en anden specifik faglighed, der er brug for.

Som en yderligere pointe kan nævnes, at logopæder og fysio-/ergoterapeuter nogle steder kan opleve sig lidt oversete som faggrupper, når de ikke har deres faste gang på bestemte skoler. De kan opleve, at der ikke er tilstrækkelig viden om, hvad deres faggrupper kan byde ind med. De kvalitative interview gør det ret tydeligt, at psykologerne spiller en særlig rolle og kan opleves som havende mere legitimitet ude på skolerne. Som én PPR-medarbejder udtrykker det, har psykologerne

"tryllestøv", mens forventningen til logopæderne er, at de "kommer og fikser ting som en mekaniker". Udtalelserne er selvsagt noget karikerede, men gør dog alligevel opmærksom på, hvordan PPR-medarbejdere nogle steder kan opleve forskellene i forventninger til deres fagligheder.

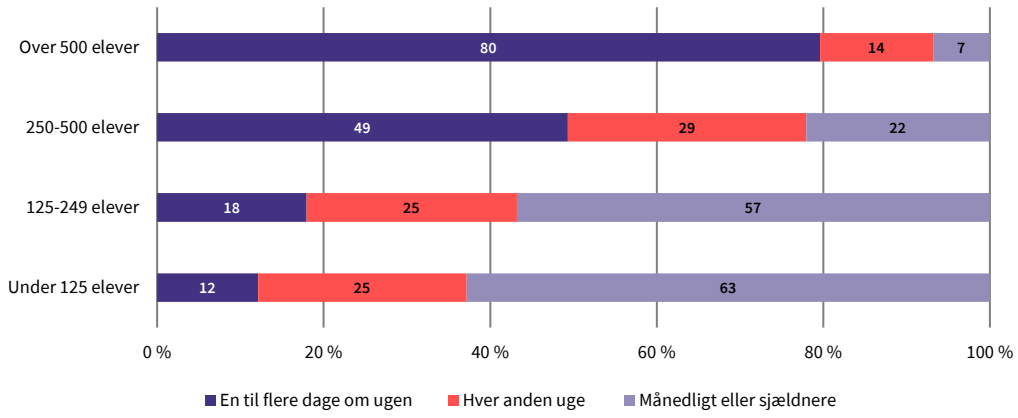
PPR-medarbejdere er hyppigere til stede på de store skoler og på folkeskoler

PPR-medarbejdere er lidt hyppigere til stede på store end på små skoler. 80 % af lederne på skoler med over 500 elever har svaret i spørgeskemaet, at skolens PPR-medarbejder er til stede en til flere gange om ugen, jf. Figur 4.2. En sådan hyppighed er der kun få af lederne på de små skoler med under 125 elever, der oplever (12 %). På de mindre skoler er det mest almindelige, at PPR-medarbejderen er til stede på skolen én gang om måneden eller sjældnere. Dette angiver 57 % af lederne på skoler med 125-249 elever og 63 % af lederne på skoler med under 125 elever. Der er dog en fjerdedel (25 %) af skolelederne på de mindre skoler, der angiver, at PPR er til stede hver anden uge.

Ser vi på forskelle mellem folkeskoler og fri- og privatskoler, er der også væsentlige forskelle (jf. Appendiks-tabel C.12). Blandt folkeskoleledere angiver 64 %, at kontaktpersonen fra PPR er til stede en til flere gange om ugen, mens blot 10 % af ledere af fri- og privatskoler angiver en sådan hyppighed. På fri- og privatskolerne er det mest udbredte, at kontaktpersonen fra PPR er til stede en gang om måneden eller sjældnere. Det angiver 63 % af lederne på fri- og privatskoler.

Figur 4.2
Tilstedeværelse for PPR-medarbejdere, der er tilknyttet skolerne. Svar fra skoleledere.

Opdelt på skolestørrelse opgjort efter elevtal.



Kilde: Spørgeskema blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 831. Andele i procent. Svar er kun inkluderet for de skoleledere, der har svaret, at de har en fast tilknyttet kontaktperson hos PPR, og skoler, hvor antal elever er kendt.
Spørgsmålet lød: "Hvor ofte er jeres kontaktperson fra PPR tilstede på skolen?" Svarkategorierne "Dagligt", "-2-4 dage om ugen" og "En dag om ugen" er slået sammen til *En til flere dage om ugen*. Svarkategorierne "Månedligt", "Sjældnere" og "Aldrig" er slået sammen til *Månedligt eller sjældnere*. Det er kun ca. 1 % af skolelederne, der svarer, at deres kontaktperson fra PPR er tilstede på skolen dagligt (dvs. fem gange ugentligt), og ca. 1 % af skoleledere, der svarer at deres kontaktperson fra PPR aldrig er til stede på skolen.

Fast tilstedeværelse giver et godt grundlag for et tæt samarbejde mellem PPR og skoler

På nogle caseskoler er der faste aftaler om, at psykologen fra PPR er til stede på skolen på bestemte ugedage og klokkeslæt. Både skoleledere og PPR-medarbejdere oplever, at når psykologen har faste tilstedeværelsesdage på en skole, bliver det muligt at have en løbende dialog med både personalet og forældrene, og det giver tid til observationer. Dog kan det ske, at de timer, hvor det ville være hensigtsmæssigt med observationer, falder på dage, hvor psykologen ikke er på skolen. Skoleledere og det pædagogiske personale fremhæver i interviewene, at den fysiske tilstedeværelse er værdifuld for at opbygge et godt og tillidsfuldt samarbejde. Det kan bl.a. være hjælpsomt for det pædagogiske personale, at bekymringer om et barn kan tages op anonymt på faste møder, hvor psykologen og evt. andre PPR-medarbejdere kan give sparring.

I undersøgelsen er også et eksempel på en kommune, hvor hver skole har et fast tværgående team bestående af skolens egne inklusionsvejledere, en psykolog og en socialrådgiver. I denne kommune kommer en psykolog fra PPR faste dage på en skole og deler kontor med skolens fast tilknyttede socialrådgiver. Denne jævnlige, fysiske tilstedeværelse og tilgængelighed giver mulighed for vigtige, uformelle samtaler. Hurtig og løbende opfølgning på en indsats eller aktivitet via telefonen eller på mail værdsættes af det pædagogiske personale, der står med en udfordrende situation i dagligdagen. I andre tilfælde i datamaterialet er der ikke systematisk fast tilstedeværelse af PPR-medarbejderne, men her varsler de enkelte psykologer fx, at de vil være til stede en bestemt dag og tidsrum. Uanset den konkrete organiseringsform så er betydningen af det tætte tværfaglige samarbejde mellem skoler og PPR helt central. På en af caseskolerne, der ligger 50 km fra PPR-kontoret, fortæller lederen, at psykologen her kun kommer til møder og observationer, og vedkommende kunne godt tænke sig, at det var anderledes:

> "På en skole som vores, der har så mange igangværende børnesager, mange PPV'er i gang osv., kunne man godt bruge skolepsykologerne her ude i felten. Altså at man som skolepsykolog boede her på skolen, ligesom man gør som leder, lærer eller pædagog. At man var her.
>
> SKOLELEDER

Balancen må findes mellem at have PPR "tæt på" og at have PPR som "blikket udefra"

På tværs af interview med PPR og skoleledere tegner sig det billede, at det kan være en udfordring at finde den rette balance mellem den *tæthed* i samarbejdet, der skaber kendskab og tillid og tryghed, og den *afstand*, der gør det muligt for PPR-medarbejderen at bidrage med et "blik udefra". Blandt skoleledere og det pædagogiske personale er der især et ønske om, at PPR "rykker tættere på". Det kommer til udtryk som et ønske om, at have en "skolepsykolog", der er til stede på skolen, "drikker kaffe på lærerværelset" og er et kendt ansigt, som er tilgængeligt for løbende sparring uden for den mere formelle mødestruktur. På samme måde er der blandt PPR-medarbejderne et ønske om at opbygge et godt kendskab til skolerne. Som én PPR-medarbejder forklarer, er det vigtigt at være synlig på skolen og vise, "at vejen ikke er så lang" til PPR. PPR-medarbejderne peger dog også på fordelen ved at komme udefra og har en opmærksomhed på at balancere:

> Man skal være tæt på, men man skal ikke blive fuldstændig opslugt af systemet, fordi så mister man sit udefrakommende mandat til at sige: "Måske skal I også lige kigge på, hvordan lærerne kommunikere her i klassen".

PPR-MEDARBEJDER

Dette blik udefra har PPR dels, fordi de ikke er en del af skolens personale, dels fordi de har en anden faglighed, som de kan styrke i de faglige fællesskaber med andre kolleger i PPR. Desuden er det en pointe, at man som fasttilknyttet psykolog skal være bevidst om sin position, hvilket for én af de interviewede psykologer betyder, at man skal undgå at danne "alliancer" med hverken skolen eller forældrene, og at man skal være opmærksom ikke at have "blinde pletter" ift. de udfordringer, den skole, man er fast tilknyttet, måtte stå i. Det er understøttende for denne "positionering", når skoleledelsen melder tydeligt ud ift. det pædagogiske personale på skolen, hvilken rolle PPR spiller – at PPR er vejledende, har ret til og får plads til at "forstyrre praksis", som en PPR-medarbejder udtrykker det. Denne svære balance er noget, som skolernes egne vejledere i høj grad genkender. En PPR-medarbejder forklarer:

> Jeg oplever tit at sidde med en inklusionsvejleder [på en skole], der er tæt på sagen, som siger: "Jeg har svært ved at slippe afsted med at sige det, du gør […] eller komme ind i en sag på den måde, du gør". For de står mellem en ledelse, der forventer noget af dem, og nogle kolleger, man skal drikke kaffe med om en time.

SPECIALPÆDAGOGISK KONSULENT I PPR

Både PPR og skoler værdsætter kontinuitet i samarbejdet

På tværs af interviewene fremhæver informanterne, uanset organiseringen af samarbejdet, at en kontinuitet i samarbejdsrelationen er en fordel. Når der er et kontinuerligt samarbejde på skolerne, opbygger parterne et godt kendskab til hinanden. Det indebærer, at PPR-medarbejderen er et kendt ansigt på skolen hos både ledelse og personale og har indblik i sagsgangen på skolen. Kendskabet er med til at skabe en tryghed i samarbejdet, fordi man "ved, hvor man har hinanden", som en PPR-medarbejder forklarer, og er et vigtigt afsæt for fx at kunne lave observationer i en klasse. En lærer beskriver samarbejdsrelationen til deres PPR-medarbejder som tæt og velfungerende og forklarer det med, at:

> … hun har været her i lang tid, og hun kender gangene, jargonen her, vores synspunkter, værdierne, og det synes jeg er rigtig vigtigt.

LÆRER

Omvendt ser vi i interviewene med skoleledere og pædagogisk personale, at det giver anledning til frustrationer, når der er hyppig udskiftning i PPR-medarbejdere, så der netop ikke opbygges en stabil relation, men det opleves som at skulle "starte forfra" af flere omgange.

4.1.2 PPR's rolle i overgangen fra dagtilbud til skole

Som beskrevet i kapitel 3 arbejder PPR-enheder i de besøgte casekommuner typisk med distriktsopdelinger, hvor intentionen er, at det *samme* fagpersonale følger børnene fra dagtilbud til skole. Her vægtes altså *kontinuiteten* i personalets tilknytning til børnene, dagtilbuddene og skolerne. I en sådan organisering har PPR-medarbejderne gode forudsætninger for fx at lave meningsfulde skolestartsvurderinger og overgangsbeskrivelser, fordi de kender både dagtilbuddene og skolerne i distriktet. I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt PPR-lederne, hvilken rolle PPR spiller i overgangen fra dagtilbud til skole (se Figur 4.3). Af besvarelserne fremgår det, at PPR især deltager i forberedende møder mellem dagtilbud og fritidstilbud/skoler inden skolestart ift. kendte udfordringer hos specifikke børn. I alt 95 % af PPR-lederne angiver, at de enten i høj grad (74 %) eller i nogen grad (21 %) deltager i sådanne møder. I interview forklarer en PPR-medarbejder, at de kan spille en væsentlig rolle i at skabe kontinuitet i indsatsen for børnene:

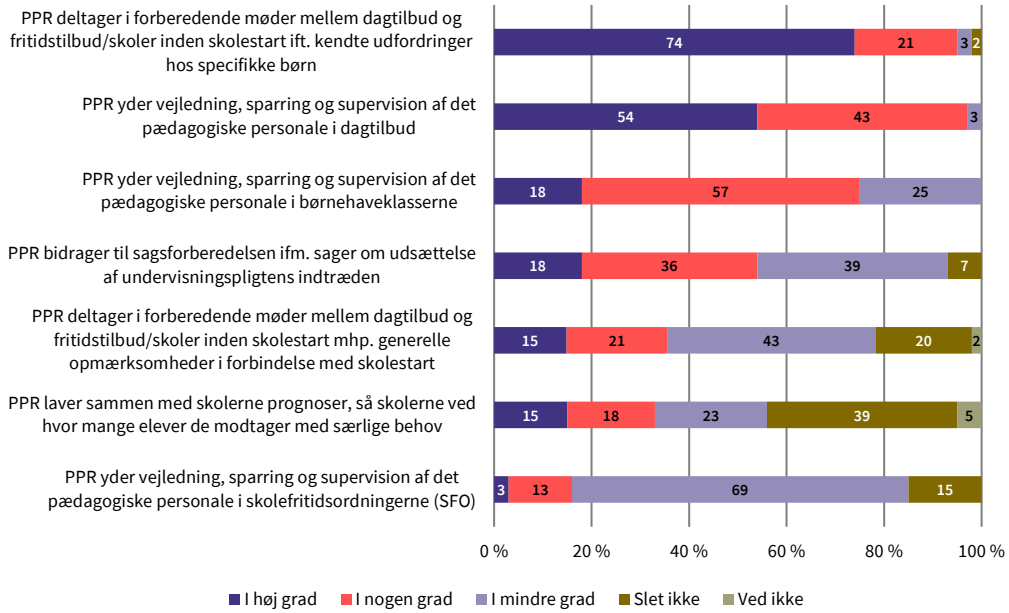
> "Det giver rigtig god mening ift. børn og forældre. Der er enormt meget tryghed i det, for når de bliver sluppet børnehaven, så er de glade for, at vi følger med videre, fordi de kender os, og fordi vi kan være med til at sætte det i spil, der virkede i børnehaven. Så selvom det indimellem kan være fagligt frustrerende at skulle dække så meget, så giver det rigtig meget værdi for forældrene.
>
> PPR-MEDARBEJDER

PPR deltager i mindre grad i de mere generelle forberedelse af overgangen fra dagtilbud til skole. I alt 36 % angiver, at de i høj grad (15 %) eller nogen grad (21 %) deltager i forberedende møder mellem dagtilbud og fritidstilbud/skoler inden skolestart mhp. generelle opmærksomheder ifm. Skolestart. Det kvalitative materiale giver eksempler på, at PPR's involvering her kan tage form af logopæder, der samarbejder med indskolingsleder, børnehaveklasseledere, læsevejledere og DSA-vejledere ifm. sprogvurderinger og tidlig opsporingsindsatser.

PPR's rådgivning er mere udbredt i dagtilbud end i skolefritidsordninger og børnehaveklasser

PPR-lederne har i undersøgelsen angivet, i hvor høj grad de yder vejledning, sparring og supervision af det pædagogiske personale i dagtilbud, skolefritidsordninger og børnehaveklasser (se Figur 4.3). Alle PPR-lederne angiver, at de i en eller anden grad yder denne støtte i dagtilbud (54 % i høj grad, 43 % i nogen grad og 3% i mindre grad). I skolefritidsordninger spiller PPR en mindre rolle. Her angiver 69 %, at de kun i mindre grad yder vejledning, sparring og supervision af personalet, mens 15 % angiver, at det slet ikke sker. Hvad angår børnehaveklasserne, svarer alle, at de yder støtte, men kun 18 % svarer "I høj grad", 57 % "I nogen grad", og 25 % "I mindre grad".

Figur 4.3
PPR's rolle i overgangen fra dagtilbud til fritidstilbud/skole. Svar fra PPR-ledere.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: n = 61. Andele i procent. 0-5 % angiver "Ved ikke". Spørgsmålet lød: "I hvilken grad er PPR involveret i arbejdet med elevernes skolestart, herunder også overgangen mellem dagtilbud og fritidstilbud/skole?"

PPR's samarbejde med dagtilbud: Viden fra EVA's undersøgelse om børn i udsatte positioner i dagtilbud

Det ligger uden for denne undersøgelses fokus at undersøge samarbejdet mellem PPR og dagtilbud. Som del af undersøgelsen af PPR's organisering og samarbejde med skolerne belyses dog omfanget af PPR's opgaver på dagtilbudsområdet og PPR's deltagelse i overgangen fra dagtilbud til skole Denne boks opsummerer resultaterne fra to af EVA's tidligere udgivne rapporter om understøttelse af børn i udsatte positioner i dagtilbud, som også berører PPR's rolle i dette arbejde (EVA, 2021a, 2021b). Undersøgelsen bag de to rapporter bygger dels på kvalitative interview med dagtilbudschefer/forvaltningsmedarbejdere og udvalgte chefer for PPR, dels på en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbudschefer. Af rapporterne fremgår, at en del af de udfordringer, som nærværende undersøgelse peger på i PPR og i samarbejdet med skoler, også gør sig gældende for samarbejdet med dagtilbud. Her fremhæves udvalgte fund fra rapporterne, som er særligt relevante for samarbejdet mellem PPR og dagtilbud.

Børn i udsatte positioner får ikke den hjælp, de har brug for

Kortlægningen blandt dagtilbudscheferne viser, at samtlige adspurgte dagtilbudschefer oplever, at der er børn i udsatte positioner, som ikke får den hjælp, de har brug for (7 % svarer "I høj grad", 49 % "I nogen grad", og 44 % "I mindre grad"). Samtidig vurderer størstedelen af dagtilbudscheferne (77 %), at deres kommunes nuværende udbud af understøttelsesformer kun i nogen grad er tilstrækkeligt til at understøtte børn i udsatte positioner i de almene dagtilbud. Endnu flere (93 %) vurderer, at der enten i høj grad (33 %) eller i nogen grad (60 %) er behov for at udvikle understøttelsen af børn i udsatte positioner (EVA, 2021a).

Der er et øget behov for særlige indsatser
Undersøgelsen peger på, at såvel PPR-chefer som dagtilbudschefer oplever en stigning i antallet af børn i udsatte positioner og en stigning i antallet af børn med komplekse udfordringer (EVA, 2021b, s. 8). Som en konsekvens opleves et stigende behov for specialpladser og særlige indsatser (EVA, 2021b, s. 14)

Børn opdages og støttes for sent
Trods et øget fokus på tidlig opsporing og indsats i dagtilbuddene, peger PPR-chefer og dagtilbudschefer på, at børn opdages og støttes for sent. De peger på, at dagtilbuddene enten overser eller kompenserer for udfordringerne og først ret sent søger støtte til understøttende indsatser (EVA, 2021b, s. 12). Samtidig peges i interviewene på, at vejen til støttetildeling kan være lang, og at en træghed i systemet kan medvirke til ufleksible og langsommelige processer.

Mangel på uddannet personale og specialpædagogiske kompetencer i dagtilbuddene
Rekrutteringsvanskeligheder betyder ifølge dagtilbudschefer og PPR-chefer, at der er en mangel på uddannet personale i dagtilbuddene. Det har især betydning for børn i udsatte positioner. Det skyldes, at det er en kompleks opgave, at understøtte børn i udsatte positioner, og at det kræver en høj faglighed, herunder særlig viden om og kompetencer til at skabe inkluderende pædagogiske læringsmiljøer. Det er ifølge dagtilbudschefer og PPR-chefer en central udfordring, at der mangler pædagoger med specialpædagogisk viden og kompetencer, som i højere grad er i stand til at arbejde forebyggende og strukturere en hverdag, hvor børn i udsatte positioner kan opleve at trives og lære som en del af fællesskabet.

Pædagogisk ledelse er vigtigt for at skabe inkluderende fællesskaber
Undersøgelsen peger på, at lederne i dagtilbuddene har en afgørende rolle med at udstikke retning for og bakke op om det pædagogiske personale, så det lykkes med at skabe stærke inkluderende fællesskaber.

Mangelfuld koordinering og videndeling er en udfordring for samarbejdet
Ifølge dagtilbudschefer og PPR-chefer er samarbejdet mellem dagtilbud og forvaltning og på tværs af forvaltninger en af de helt store udfordringer i understøttelsen af børn i udsatte positioner i dagtilbuddene. Mangel på gensidig åbenhed og videndeling kan vanskeliggøre en helhedsorienteret og koordineret indsats. Konkret peger undersøgelsen på, at PPR ikke altid inddrager det pædagogiske personales viden med det resultat, at PPR's anbefalinger ikke altid opleves som relevante. Tilsvarende beskriver PPR-chefer, at det pædagogiske personale i nogle tilfælde ikke er åbne for PPR's viden, tilgang og faglighed.

4.2 Skolernes inddragelse af PPR

I det følgende beskrives det, hvornår og under hvilke forhold skolerne inddrager PPR, herunder hvilke udfordringer der kan være forbundet med at inddrage PPR rettidigt.

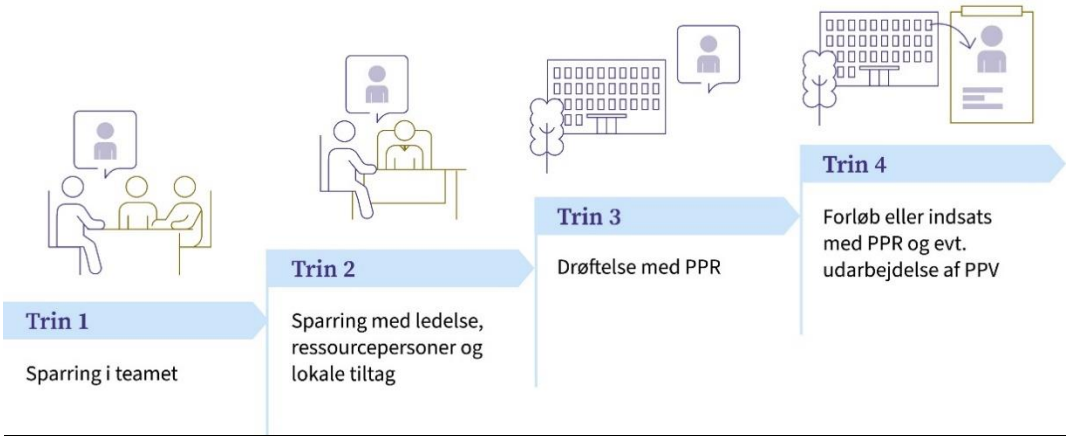
4.2.1 Inddragelse af PPR afhænger af skolens egne strukturer og kompetencer

PPR inddrages, når skolens egne muligheder er udtømt

I det kvalitative datamateriale tegner der sig et tydeligt mønster for inddragelsen af PPR. Figur 4.4 illustrerer de trin, der typisk leder til inddragelse af PPR i et forløb eller en indsats på skolen. I en undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel peges på en dominerende organisering i tre trin, hvor der først sparres og samarbejdes med interne kolleger, dernæst med ledere og endelig med

eksterne samarbejdsparter, herunder PPR (Hansen et al., 2021). Vi har her valgt at fremstille en model i fire trin for at fremhæve de overvejelser og den ventetid, der kan være fra en første kontakt til PPR om sparring, til der igangsættes et sparringsforløb eller en indsats.

Figur 4.4
Inddragelse af PPR i konkrete sager



Når der opstår en bekymring om et barn, en gruppe eller en klasse hos det pædagogiske personale, vil det *første trin* typisk være at sparre med kollegerne i klasse- eller årgangsteamet. Hvis teamet har behov for hjælp, retter de typisk henvendelse til deres afdelingsleder, leder eller særlige ressourceperson, som fx kan være en inklusionsvejleder (*andet trin)*. Her indgår teamet i et samarbejde med sparring, og ofte igangsættes der tiltag i samarbejde med en lokal ressourceperson. Caseskolerne har mere eller mindre faste procedurer, hvor der udarbejdes en fælles forståelse af problemstillingen og en handleplan for afprøvning af pædagogiske tiltag. Forældrene vil også typisk blive inddraget og deres perspektiver indgå i forståelse af problemstillingen. Hvis de iværksatte tiltag viser sig utilstrækkelige, og skolens egne muligheder dermed er udtømte, vil det *tredje trin* typisk være, at skolen bringer sagen op på det faste møde med PPR. En skoleleder forklarer:

> Når vi ikke selv kan, eller vi er tvivl, om der er noget dybere liggende psykologisk i barnet, så henvender vi os typisk til vores skolepsykolog og beder om at få en dybere redegørelse for, hvad der kan være på spil.
>
> SKOLELEDER

På *fjerde trin* iværksættes der et forløb eller tiltag, hvor PPR er involveret. Denne formelle inddragelse af PPR er i nogle tilfælde suppleret af en mere uformel kontakt, hvor det er muligt for det pædagogiske personale at ringe direkte til PPR eller tage kontakt i akutte tilfælde. Det er vigtigt at understrege, at modellen er en forenkling, og der kan fx være flere trin på trin to, hvor først ledelsen og dernæst ressourcepersonen inddrages. Der kan også være situationer, hvor teamet både fortsætter sit samarbejde med lokale ressourcepersoner og samtidig inddrager PPR – så det ikke er et enten-eller, men et både-og.

Eksempel 4.1: En mødestruktur med flere indgange til PPR

I det følgende beskrives mødestrukturen i samarbejdet mellem en caseskole og PPR i en specifik casekommune, hvor der både er møder, der handler om PPR's generelle arbejde og prioriteringer, og møder, der handler om dagligdagen, klasserne og de enkelte børn. Eksemplet er fremhævet, fordi de forskellige mødetyper både sikrer en løbende dialog om overordnede prioriteringer, koordination af konkrete sager og fleksibel adgang til rådgivning og sparring. PPR-lederne forklarer, at den præcise organisering tager afsæt i de enkelte skolers behov og prioriteringer. Skolelederne på den deltagende caseskole vurderer, at det er godt at møder er lagt ind på forhånd, men savner mere tid med PPR – særligt psykologerne.

Samarbejdsmøder afholdes to gange om året, hvor psykologen, logopæden og skoleledelsen mødes. Her prioriteres, hvad psykologerne og de andre PPR-medarbejdere skal bruge deres tid på.

Sundhedsmøder er formøder forud for de såkaldte koordineringsmøder, og på sundhedsmødet deltager sundhedsplejersken. Emner på disse møder kan fx være bekymringer om trivsel på en årgang eller en forældrehenvendelse vedr. en specifik elev. "Vi sikrer hinanden i, at der ikke falder noget ned mellem to stole", som skolelederen udtaler.

Koordineringsmøder afholdes ti gange om året på almenskolerne. Her deltager skolens fasttilknyttede psykolog, kommunens familierådgiver og sundhedsplejersken. Ved hvert af disse møder gennemgås to konkrete sager vedr. børn, og forventningen er, at skolen forud for mødet skriftligt dokumenterer, hvilke tiltag der er blevet arbejdet med. På møderne aftales også, om man skal søge om at få en pædagogisk konsulent tilknyttet en såkaldt kvartalssag.

Kvartalssager handler om enkeltbørn og er sager, som har karakter af, at de i princippet bør kunne lukkes efter et kvartal, men som i praksis kan vare længere end det. De pædagogiske konsulenter i PPR tager sig af kvartalssager. Kvartalssagerne tildeles den konsulent, som har de bedste faglige forudsætninger for at arbejde med den konkrete problemstilling, uafhængigt af hvilke skoler konsulenten i øvrigt har fast tilknytning til. Denne struktur er et forsøg på at kombinere behovet for, at de pædagogiske konsulenter har tæt kontakt og indgående kendskab til et mindre antal specifikke skoler, og at de får et bredere kendskab til og dækker behovene for pædagogisk sparring på en bredere vifte af skoler i kommunen.

De pædagogiske konsulenters rolle på de skoler, de er fast tilknyttet, er "en form for udvidet, ekstern AKT", som en skoleleder i kommunen beskriver det. De pædagogiske konsulenter selv oplever, at der er "kæmpe forskel" på arbejdet på de skoler, de er fast tilknyttet, og på skoler, hvor de er med på møder om kvartalssagerne. Forskellen handler bl.a. om, hvad der rådgives om. På de fasttilknyttede skoler yder de ugentlig sparring vedr. grupper, klasser, ledelse og mellemform-tiltag, mens de på skoler, hvor de har kvartalssager, rådgiver med udgangspunkt i konkrete sager om enkeltelever.

En klar struktur med tydelige roller og klare aftaler om dokumentation er en fordel

Interviewene med såvel PPR som skoler peger på, at en klar struktur for, hvordan PPR inddrages, er en fordel. Af interviewene fremgår især, at det vigtigt, at der er klarhed om, hvad skolen gør, inden PPR inddrages, hvilke roller der er i selve inddragelsen, og hvordan skolen kan fortsætte arbejdet, når PPR's rådgivning ophører. I den indledende fase (trin 1-2) handler det om, at de tiltag, der afprøves på skolen, formuleres, dokumenteres, evalueres og kommunikeres tydeligt i dialogen med PPR. Når ikke det er tilfældet, kan det ifølge PPR-medarbejderne betyde, at PPR mangler konkrete handleplaner at tage afsæt i, mens nogle lærere omvendt oplever, at PPR-medarbejdere beder

dem afprøve tiltag, de allerede har arbejdet med. Når PPR træder ind i samarbejdet (trin 3), gælder det også om at afstemme forventningerne til, hvad PPR kan. Ifølge interviewene kan der være en forventning om, at PPR kan "tage barnet og gøre noget" eller komme med "posen med timer", mens det, de faktisk kan tilbyde, er rådgivning til det pædagogiske personale. PPR-medarbejderne peger i interviewene også på, at det er vigtigt, at der i samarbejdet (trin 4) er en klar ansvarsfordeling, så rådgivningen bliver omsat til praksis af det pædagogiske personale. Det kan fx understøttes af en lokal ressourceperson, som fortsætter arbejdet med opfølgning, når PPR er ude igen. En pædagogisk konsulent i PPR forklarer, at "løsningerne ligger i at tage det én bid ad gangen og få dem selv [det pædagogiske personale] aktiveret." Et centralt emne på tværs af interview med PPR og skole er, at parterne har forskellige kompetencer og derfor også forskellige opgaver i samarbejdet. En PPR-medarbejder forklarer:

> "Der er en tankegang om, at forældre er eksperter på deres børn, lærere er eksperter i undervisning, vi er eksperter i psykologi og så videre, som jeg synes er meget tydelig i kommunen.
>
> PPR-MEDARBEJDER

Af interviewene fremgår, at en tydelig afklaring af roller og forventninger bedst opnås, når der både er en klar struktur og en god dialog.

Eksempel 4.2: Et skift fra mødestruktur med faste intervaller til møder efter behov

En af casekommunerne har måttet erkende, at deres tidligere mødestruktur gav anledning til uhensigtsmæssig ventetid for skolerne. Når det var besluttet, at en problemstilling skulle drøftes med PPR, måtte skolen afvente det faste møde med PPR, og i flere tilfælde måtte sager udskydes til næste faste møde, fordi det ikke var muligt at nå hele listen igennem. Det er derfor besluttet at indføre en mødestruktur, som giver bedre mulighed for at imødekomme behovene for pædagogisk-psykologisk rådgivning, når de opstår. På interviewtidspunktet var der endnu kun få erfaringer med den nye mødestruktur, men forventningen var, at det ville mindske ventetiden for skolerne.

Tværfaglige møder før bestod af tre-timers møder hver 14. dag med deltagelse af alle PPR-fagligheder. Der blev allokeret 40 minutter pr. sag. Fordelen ved denne struktur var, at der blev opbygget en systematik og skabt gode relationer i samarbejdet. Ulempen var, at PPR-medarbejdernes kalendere blev forhåndsbooket med faste tværfaglige møder flere uger ad gangen. Det betød, at der ikke var meget "fri tid" til rådighed til at besøge skolerne med kort varsel, som ellers værdsættes af lærere og pædagoger. Ventetiden på at få taget sager op på de tværfaglige møder skabte desuden frustrationer.

Tværfaglige møder nu er formålsstyrede og indkaldes efter behov. Ud over de tværfaglige møder kan der også efter behov indkaldes til møder med de enkelte fagpersoner.

PPR vil gerne understøtte skolelederne i at afvikle gode tværfaglige møder. PPR-enheden arbejder i den nye struktur på at forbedre mødernes rammesætning og facilitering ved at tildele et hovedansvar og et medansvar for møderne.

Skolelederen sætter retning for samarbejdet

I interviewene peger PPR-medarbejderne på, at der kan være stor forskel mellem skolernes åbenhed, og at ledelsen spiller en afgørende rolle, fordi indstillingen hos lederen "smitter af" på medarbejderne. Åbenheden er afgørende for, om PPR-medarbejderen bliver lukket ind hos teamet, forklarer en PPR-medarbejder:

> Det handler også om, at man har en kultur, hvor man har lyst til at blive lidt forstyrret i sin arbejdsdag [...] og ikke låst fast på, at "det er sådan her jeg gør, og der er ikke nogen, der skal komme og forstyrre mig". Det er også dér, hvor det virkeligt gavner vores børn og unge.
>
> PPR-MEDARBEJDER

I interviewene giver PPR-medarbejderne derfor udtryk for et ønske om, at skoleledere melder tydeligt ud til skolens medarbejdere, ift. hvornår PPR inddrages og til hvilke typer af problemstillinger.

4.2.2 Forældreperspektiver på samarbejdet med PPR og skole

I dette afsnit belyser vi forældrenes perspektiver på deres egen rolle i samarbejder, hvor PPR indgår. Ifølge interviewene, går forældresamarbejde oftest via skolen, og det kan være udfordrende for forældre at komme i kontakt med PPR. Forældre oplever, at de får en rolle som tovholder på barnets forløb og savner et samlet overblik og løbende opfølgning.

Infoboks 4.1: Interview med forældre og elever

De interviewede forældre og elever til denne undersøgelse er udvalgt i samarbejde med skolelederne. Forældrene er udvalgt, på baggrund af at de har erfaring med at samarbejde med PPR om deres barns trivsel og udvikling. Hovedvægten i analysen lægger på forældrene som informanter, om end der også inddrages elevers perspektiver på den støtte, de får.

Når vi i dette og de efterfølgende kapitler refererer til de interviewede forældre, så er det pointer fra analyse af de ti forældreinterview, der henvises til. Det er i den forbindelse vigtigt at have med i overvejelserne, at der alt andet lige er tale om forældre, der har haft lyst og overskud til at medvirke i et interview.

De interviewede elever er blevet rekrutteret efter at de går på 6.-9. klassetrin, og deres interview har primært været gennemført som individuelle interview med mulighed for at have en voksen med. Der er også gennemført interview med forældre, hvis børn går i 0.-5. klasse, for at få erfaringer vedr. de yngre skolebørn med også. Der er også gennemført interview med forældre til interviewede elever i 5.-9. klasse.

Overordnet set er der tale om to typer af elever, som det kvalitative interviewmateriale – primært i form af interview med forældrene – omhandler: (i) elever, som har været i mistrivsel, hvor PPR er blevet involveret for at undersøge årsagerne og for at bidrage med en plan for, hvad der skal til for at afhjælpe mistrivslen, og (ii) elever med medfødte særlige forudsætninger, der betyder, at de har

behov, der må tages hensyn til i undervisningen, hvor PPR har været involveret for at afdække behovene og iværksætte tiltag.

Skolen opleves som den primære kontakt i samarbejdet om barnets forløb

På tværs af interviewene med forældre fremgår, at det er *skolen* og ikke *PPR*, som forældre oplever er den primære kontakt i det løbende samarbejde med at få deres barn i trivsel. En oplagt forklaring er selvfølgelig, at det er på skolen, at barnet har sin daglige gang. Men det handler også om, at forældre kan opleve, at det svært at få kontakt til PPR, og at det ikke altid er tydeligt, hvilken rolle PPR spiller.

Det er en central pointe, at forældrenes oplevelse af samarbejdet med skolen farves af, hvor tæt kontakt og involvering af forældrene der har været i forløbet. I tilfælde, hvor der har været en løbende dialog med lærere eller ressourcepersoner (på skolen eller tilknyttet gennem kommunen) omkring barnet, opleves samarbejdet ofte som positivt, og skolens indsats anses som givtig for barnet. I tilfælde, hvor der *ikke* har været en løbende dialog med forældrene, kan kommunikationen gå skævt. Som et konkret eksempel på, hvordan manglende dialog mellem skole og forældre kan skabe dårlige oplevelser, er en elev, der i børnehaveklassen oplevede, at det pædagogiske personale havde tapet en firkant rundt om drengens plads, som han ikke måtte krydse. Intentionen har formentligt været at give ham ro, men tiltaget var ikke blevet drøftet endsige oplyst til forældrene, som oplevede det som et modbydeligt og ekskluderende tiltag. Løbende kontakt mellem skole og forældrene fremstår derfor som en vigtig faktor for at understøtte et godt samarbejde og barnets udvikling i sager, der kræver PPR's involvering.

En anden grund til at prioritere dialogen mellem skole og forældre højt er, at det ikke altid er sådan, at støtte tildeles direkte til en individuel elev. Det kan fx være i de tilfælde, hvor en given elev har et mindre støttebehov, som vurderes at kunne støttes indirekte gennem fx undervisningsdifferentiering, vha. holddannelse eller tovoksenordninger. I sådanne tilfælde skal forældrene forstå baggrunden for beslutningen og opleve sig trygge omkring løsningen. I interview med forældrene til denne undersøgelse er det dog også tilfældet, at nogle forældre ikke ved, om den støtte, som de har forstået, at deres barn er blevet tildelt, rent faktisk er blevet givet, og i så fald hvad den indebærer. En forælder udtaler den manglende indsigt til tildelingen af støtte til barnet på følgende måde: "Vi fik aldrig den der plan, og det er noget af det, vi synes har været svært som forældre."

Udover manglende indsigt i tildeling af støtte peger nogle forældre på andre problematikker omkring skolernes tilrettelæggelse af støtte og tiltag. Det kan handle om, at forældrene oplever, at støtten i praksis ikke stemmer med deres forventninger på baggrund af formelle beskrivelser. Et eksempel på en sådan problematik er en skole, der – ifølge forældrene – tilrettelægger støttetimer efter praktiske forhold såsom skema og aktuel bemanding frem for pba. barnets behov. Det kan helt konkret resultere i, at støtten gives på måder og/eller på tidspunker, der ikke er optimale for barnet. Helt konkret er der et eksempel på et barn, der har fået tildelt 12 støttetimer ugentligt. Forælderen forklarer, at der i barnets PPV anbefales, at støttetimerne ligger sidst på dagen, hvor bar-

net har allermest brug for dem. Praksis her er imidlertid, at støttetimerne er spredt udover hele skemaet og fordelt mellem tre-fem forskellige personaler. Forældrene mener, at der mangler en person, der holder skolen op på de tiltag og støtteforslag, der står i PPV'en, og som kan være vedholdende omkring det aftalte.

Forældre har svært ved at adgang til og kontakt med PPR

Gennemgående for undersøgelsens interview med forældre er, at forældrene identificerer forskellige elementer, som udfordrer samarbejdet med PPR og kan være kilde til frustration i familierne. Disse udfordringer centrerer sig ofte omkring adgang til og kontakt med PPR, både ifm. indgangen til PPR og i det løbende samarbejde. Forældre oplever, at det er svært at få fat i PPR – både for at igangsætte et forløb omkring et barn, men også undervejs i et forløb.

> "Jeg følte mig virkelig som sådan et lidt uartigt barn, der havde gjort noget, jeg ikke måtte, fordi jeg vovede at ringe til PPR og bede om hjælp. Og fik ligesom at vide, at jeg skulle tage kontakt til nogle skoler og få flyttet mit barn, og så måtte vi tage den derfra.
>
> FORÆLDER

Som dette citat illustrerer, kan forældre opleve, at det er svært at tage det første skridt til kontakt med PPR. De kan også føle sig afvist eller frustrerede over, at det er vanskeligt at komme i kontakt med PPR. Ofte går kontakten til PPR igennem skolen. Det kan opleves problematisk for forældre, hvis de eksempelvis ikke oplever at have lærernes eller skolelederens opbakning til at starte et samarbejde med PPR omkring deres barn. I disse tilfælde kan det, fra et forældreperspektiv, være hensigtsmæssigt, at forældre kan henvende sig direkte til PPR. Dog giver PPR-medarbejdere i interview udtryk for, at det er rart, når skolelederen agerer gatekeeper ift. henvendelser fra lærer og forældre, således at de sager, der bringes op for PPR, allerede er prioriteret i relevans og mængde. Som hovedregel spiller skolen da også en rolle som samarbejdspartner for forældrene ift. at involvere PPR i et forløb omkring et barns trivsel. En forælder beskriver lærernes indsats omkring at få barnet i trivsel:

> "Jeg er så imponeret [over lærerne]. Jeg sidder bare og tænker, hvor har PPR været henne? De har været i masser af møder, men det er godt nok ikke dem, der har lavet arbejdet.
>
> FORÆLDER

Citatet vidner om, at PPR's rolle enten kan være uklart defineret, ikke tydeligt formuleret eller ikke forstået af forældrene. Begrænset kommunikation og indsigt kan altså medføre, at PPR's arbejde ikke er synligt for forældrene. Når forældrene ikke oplever tilstrækkelig kontakt med og indsigt i PPR's arbejde, kan der opstå en oplevelse af, at PPR ikke bidrager til skolens arbejde med barnets trivsel. Forældre kan samarbejdet med PPR opleves som fragmenteret, bl.a. fordi det kan være svært at gennemskue, hvem der skal gøre hvad og hvornår, når kontakten ikke er så tæt eller hyppig. Udskiftning i PPR-medarbejdere tilknyttet deres barns sag bidrager yderligere til forældres oplevelser af et fragmenteret forløb og af, at vigtig viden om deres barns sag kan gå tabt undervejs.

Undersøgelsen peger således på, at det kan være svært som forældre at gennemskue PPR's rolle og arbejde ift. deres barn. Forældrene oplever ikke nødvendigvis, at de har fuldt indblik i de initiativer og aktiviteter omkring deres barn, som PPR har været involveret i. Her fremhæver nogle forældre, at det især er rolle- og ansvarsfordeling mellem PPR og forældrene, som kan opleves som uklar. Ifm. beskrivelser af sådanne udfordringer efterspørger forældre en PPR-tovholder for deres barns forløb. I tilfælde, hvor forældre oplever en mangel på en sådan tovholder, beretter de om selv at måtte påtage sig denne rolle, hvilket udfoldes i følgende afsnit.

Forældre oplever, at de er tovholdere for deres børns forløb

En gennemgående oplevelse blandt de interviewede forældre er en følelse af, at hverken PPR eller skolen i tilstrækkeligt omfang koordinerer og følger op på forløbet omkring deres barn. I disse tilfælde beretter forældrene om selv at måtte påtage sig en tovholderrolle for at sikre koordinering af støtte, indsatser og aktiviteter omkring deres barn. En forælder beskriver det således:

> "Jeg har følt, at det hele tiden skulle være os, der skulle have styr på, at alle tingene blev gjort, og huske at spørge ind til, om der nu var blevet søgt det og det til ham [barnet]. Han har haft et ergo-forløb kørende på sidelinjen, vi også selv HAR VÆRET TOVHOLDER PÅ.
>
> FORÆLDER

I tråd med dette citat beretter andre forældre om at måtte være drivkræft for PPR's involvering på forskellige måder, hvor flere eksempelvis nævner at have bedt PPR om at udfærdige en PPV for barnet. Forældrene beskriver denne tovholder-rolle som krævende. I denne forbindelse påpeges gentagne gange, at det er en udfordring, at de ikke har indblik i de muligheder, de har, fx ift. reglerne omkring tildeling af støtte. Samtidigt italesættes det også som en udfordring at koordinere samarbejdet omkring deres barn, når de samtidigt oplever at mangle information omkring deres barns situation, udviklingen i skolen og igangsatte initiativer. Forældrene oplever, at denne tovholderrolle lægger et stort ansvar på deres skuldre.

> "Det er ingen andre. Det er os, der har startet det, fulgt det og råbt højt… Vi skulle så have råbt lidt højere.
>
> FORÆLDER

Selvom vi i kapitel 3 har set, hvordan psykologer – og undertiden også pædagogiske konsulenter – i PPR forklarer, hvordan de påtager sig en tovholderfunktion for sager, så er det påfaldende, hvordan de interviewede forældre tilsyneladende ikke altid oplever det som tilstrækkeligt. Det kan hænge sammen med, at psykologerne i PPR ikke har den fornødne tid. I en af casekommunerne berettes der om, at den enkeltes psykolog har en sagsbelastning på 150 sager, hvilket alt andet lige gør, at de ikke kan være til rådighed for den enkelte familie i det omfang, de gerne vil.

Disse perspektiver giver anledning til refleksion omkring, hvem der skal have ansvaret for koordinering og opfølgning på forløb omkring et barn – samt hvordan forældrene involveres i dette på en måde, der tilgodeser forældrenes behov for indsigt og kommunikation omkring barnets forløb.

Samtidig skal der opretholdes en balance, der sikrer, at ansvaret og beslutninger vedrørende processen omkring et barn tager udgangspunkt i PPR's faglige vurderinger. Som vi ved fra litteraturen om skole-hjem-samarbejde, er det vigtigt, at skolen tager det professionelle ansvar, tydeligt rammesætter samarbejdet og samtidig inddrager forældrenes viden om og perspektiver på barnet (EVA, 2017).

Tværgående samarbejde stiller yderligere krav til forældrene som tovholdere

De interviewede forældrene har typisk erfaring med, at forløbet omkring deres barn involverer andre aktører ud over ledelsen og de fagprofessionelle på skolen og i PPR. Det vil typisk være den almenpraktiserede læge, socialrådgivere i forvaltningen samt psykiatere og andre fagpersoner i børne- og ungepsykiatrien. Det kan også være medarbejdere i interesseorganisationer, som specialiserer sig i en patient- eller målgruppe, som barnet falder ind under. Dette understreger igen, hvordan et forløb omkring et barn kan kræve en struktureret koordinering af arbejdet og samarbejdet mellem mange forskellige aktører forskellige steder i 'systemet' og oftest med hver deres lovgivning og regelsæt.

Forældrene beretter om, at det tværgående samarbejde mellem forskellige aktører både kan være understøttende for barnets udvikling, men også kan være udfordrende. Når tværgående samarbejde beskrives positivt, er det ofte ifm., at andre aktører går sammen og sørger for, at et barn får tildelt en støtte, som forældrene ikke selv kan igangsætte (fx hvis aktører laver underretninger eller sender ansøgninger på vegne af et barn, som derfor bliver taget mere seriøst). Når samarbejdet beskrives negativt, er det ofte ifm. en uklar ansvarsfordeling og koordination imellem parterne. Eksempelvis er det ikke altid tydeligt for forældre, hvad netværksmøder fører til af tiltag, hvem der har ansvaret for at føre de aftalte initiativer videre, og samtidig opleves problemer med manglende opfølgning. En forælder tilskriver disse udfordringer silodannelse mellem de involverede områder:

> "Ting hører under forskellige kasser: Psykiatrien er regionerne; så er der PPR, det er kommunerne; skolen er kommunerne. Og alle prøver at flytte økonomien et andet sted hen end deres eget, og det er skrammel.
>
> FORÆLDER

Dette er en kendt problematik, når det gælder forældresamarbejde med PPR, hvor forløb fra forældres perspektiv beskrives som 'fragmenterede', mens samarbejder mellem forskellige myndighedsområder, forvaltninger og på tværs af regioner og kommuner betegnes som præget af 'silotænkning' (Deloitte, 2020; Aarhus, 2022). Denne udfordring fremhæver behovet for koordinering af tværgående samarbejde mellem forskellige parter med øje for barnets behov, selv – eller måske endda især – når der også må indgå overvejelser om økonomiske prioriteringer. Fra interview med forældre fremstår altså koordinering af det tværgående samarbejde og en klar rolle- og ansvarsfordeling som et område med et vist forbedringspotentiale.

4.2.3 Det er en udfordring at inddrage PPR rettidigt

PPR-ledere vurderer, at skolerne inddrager PPR for sent

Som beskrevet ovenfor inddrager skolerne PPR efter sparring i teamet og med lokale ressourcepersoner og ledelse. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der er forskellige perspektiver hos PPR-ledere og blandt skolelederne på, om inddragelsen er rettidig. I alt 83 % af PPR-lederne angiver, at PPR i nogen eller høj grad inddrages for sent i et forløb, når vi spørger, hvilke udfordringer der gør sig gældende i kommunernes PPR (se Tabel 3.4 i kapitel 3). Skolelederne er blevet spurgt, hvilke udfordringer der gør sig gældende på skolen med hensyn til skolens arbejde med at forebygge mistrivsel og styrke inkluderende læringsfællesskaberne. Her angiver 38 % af lederne, at PPR i nogen eller høj grad inddrages for sent (se Tabel 5.1, der vises i kapitel 5).

En fortælling, der går igen i interviewene med PPR-ledere og medarbejdere, er, at lærerne først inddrager PPR, når de oplever, at de ikke kan nå længere selv, som en PPR-leder forklarer:

> "Skolerne forsøger så meget, de overhovedet kan, og så er det først, når de løber tør for ideer, at de tager fat i os – og så er de tit sådan helt fyldt op.
>
> PPR-LEDER

En PPR-medarbejder fortæller, at den sene kontakt kan betyde, at PPR får en "brandslukningsfunktion", hvor lærerne oplever, at "alt er kaos", og at de ikke ved, hvad de skal gøre. Det kan ifølge interviewene med PPR-medarbejdere betyde, at de bliver mødt af et ønske om at finde et andet skoletilbud til eleven eller på anden måde løse problemstillingen. Det kan stille PPR-medarbejdere i en vanskelig situation, hvor de i første omgang tilbyder rådgivning og sparring, men ikke nødvendigvis den løsning, som lærerne ønsker. Derfor er det også et gennemgående tema i interviewene med PPR-ledere og -medarbejdere, at de ønsker at sætte ind tidligt og ikke vente, til situationen er præget af frustration og afmagt blandt lærerne. En udfordring kan dog netop være at afstemme forventningerne om, hvornår den rettidige inddragelse er, som en PPR-medarbejder forklarer:

> "Der eksisterer et dilemma, da PPR gerne vil have, at skolerne prøver selv, og når skolerne prøver selv og fejler, får de at vide – hvorfor kontaktede I ikke PPR tidligere?
>
> PPR-MEDARBEJDER

I de tilfælde, hvor PPR har mulighed for at arbejde mere forebyggende, viser der sig dog også forskellige perspektiver på, hvilken rolle PPR skal spille i det forebyggende arbejde. En PPR-leder forklarer, at det kan være svært at få adgang til nogle skoler:

> Det der med at få lov til at komme ind og kigge på: Hvad kalder miljøet på, ift. hvordan vi skal koble os på? Det er sgu lidt svært, også fordi man har en forståelse af, at "det kører sgu bare super godt", og "de ekskluderer ikke ret mange børn" – og det gør de heller ikke – men er der måske nogle børn, der går for længe og har det for skidt? Så det der med at få adgang, det er også en ting, som er en konsekvens af, at man får lov til at styre tingene lidt selv.
>
> PPR-LEDER

Besvarelserne fra spørgeskemaet blandt skoleledere peger på, at skolelederne i overvejende grad mener, at inddragelsen af PPR er rettidig (hhv. 11 % og 27 % svarer, at PPR i høj grad eller i nogen grad inddrages for sent i et forløb, mens hhv. 39 % og 18 % svarer "I mindre grad" eller "Slet ikke" til dette spørgsmål, jf. Tabel 5.1, der vises i kapitel 5). I interviewene peger skoleledere på, at PPR netop først inddrages, når der er tale om 'bekymringssager' og skolen ikke selv kan komme længere med kendte tiltag. Dette spørgsmål udfoldes i kapitel 5, hvor vi belyser rolle og opgavefordelingen mellem PPR, lokale ressourcepersoner og det pædagogiske personale.

4.2.4 PPR-ledere vurderer, at ventetiden er blevet længere de seneste år

Det er en udbredt oplevelse blandt PPR-lederne, at de i løbet af de seneste tre år har måttet acceptere, at de har længere ventetider. I spørgeskemaundersøgelsen angiver i alt 82 %, at de i høj grad eller nogen grad må acceptere længere ventetider. Kun 13 % angiver, at det i mindre grad eller slet ikke er tilfældet (se Appendiks-tabel C.7).

I spørgeskemaundersøgelsen er både PPR-ledere og skoleledere blevet bedt om at vurdere, hvor lang tid der går fra, at PPR inddrages i en sag, til de har første aktivitet i sagen. Besvarelserne (jf. Figur 4.5) viser en – i gennemsnit – relativt ensartet opfattelse blandt skoleledere og PPR-ledere af ventetiden til en psykolog fra PPR.[35] En tredjedel af undersøgelsens deltagere (33 % af skolelederne og 36 % af PPR-lederne) angiver, at der går mindre end en måned, mens lidt flere (38 % af skolelederne og 36 % af PPR-lederne) vurderer, at der går én-tre måneder. I alt 26 % af skolelederne hhv. 19 % af PPR-lederne vurderer, at der går mere end tre måneder, før PPR har første aktivitet i sagen. Når PPR-lederne vurderer, at ventetiden er blevet længere over de seneste år, er det især værd at hæfte sig ved den fjerdedel af skolerne, som vurderer, at de venter mere end tre måneder – og at 12 % af skolerne vurderer, at de venter mere end fem måneder. Der er ingen systematik i skolelædernes vurdering af ventetid fordelt på kommunetype.

35 Svarene omkring ventetid er her vist på gennemsnitsniveau, men besvarelserne dækker over en relativt stor lokal variation: Vi kan således indenfor samme kommune i flere tilfælde se en stor spredning i vurdering af ventetid, dels når vi sammenligner besvarelser fra skoleledere på forskellige skoler i pågældende kommune, dels når vi sammenligner besvarelser mellem skolelederne og PPR-lederen i kommunen. Denne variation kan skyldes, at det er vanskeligt – og subjektivt – at vurdere et forhold som ventetid, og at der kan være stor forskel på konteksten (fx elevsammensætningen og antallet af sager) på de enkelte skoler og i de enkelte kommuner.

Figur 4.5
Ventetid på inddragelse af en psykolog fra PPR

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere og skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: for PPR-ledere: N = 61, for skoleledere: N = 966
Spørgsmålet i skemaet lød: "Hvor lang ventetid er der typisk, fra at PPR inddrages omkring en bekymring om en elev, til at PPR har første aktivitet i sagen?"

I interviewene peger skoleledere og lærere især på tre udfordringer ift. rettidig inddragelse af PPR. For det første kan den formelle mødestruktur være med til at skabe ventetid, hvis de ikke suppleres med fleksibel adgang til pædagogisk-psykologisk rådgivning. Det gælder fx, når der ventes på et kvartalsmøde, eller når det er svært at få flere kalendere til at gå op for at mødes. For det andet er den første inddragelse af PPR ofte kun opstarten på en længere proces, der kan lede frem til en løsning på den problematik, lærerne oplever. Det beskriver en lærer:

> "Man går og venter på dette kvartalsmøde for at få hjælp, og så kommer det endelig, men så er man lige så dybt dagen efter, for der er jo ikke noget, der er ændret i morgen eller om en uge pga. kvartalsmødet. Så går der et halvt år […] der er lang responstid på den hjælp, vi beder om.
>
> LÆRER

For det tredje er der ikke altid ressourcer i PPR til at imødekomme de problemstillinger, skolen ønsker rådgivning og hjælp til. En skoleleder forklarer, at de fx ikke kan nå igennem listen af bekymringssager på kvartalsmøderne, og at skolen derfor må prioritere, hvilke der kan vente.

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt skolelederne, hvordan de prioriterer i de situationer, hvor det ikke er muligt at starte forløb om alle de sager, skolerne ønsker. Af besvarelserne fremgår, at 88 % af skolelederne prioriterer de mest akutte tilfælde af mistrivsel, mens 60 % angiver, at de prioriterer tilfælde, hvor de vurderer, at der kan være behov for et andet skoletilbud, og 49 % prioriterer tilfælde, hvor skolen ikke selv har de specifikke kompetencer på nuværende tidspunkt (se

Appendiks-tabel C.8). I interviewene forklarer skoleledere, at de prioriterer enkeltsager på individniveau til deres møder med PPR, mens arbejdet med klassedynamikker i højere grad søges løst i sparring med lokale ressourcepersoner eller PPR's pædagogiske konsulenter.

Forældreperspektiver på ventetider op til og under PPR's involvering

De interviewede forældres oplevelser af ventetider varierer. Nogle oplever, at ventetiden består i, at der kan gå lang tid, fra en bekymring opstår, til at de lykkes med at få igangsat et forløb med PPR. Andre peger på, at tiden, fra at en indsats er besluttet, til den udføres, kan være lang. Flere holder oplevelser af ventetider ift. samarbejdet med PPR op over for ventetider i psykiatrien – her oplever nogle, at så snart barnet er blev henvist til psykiatrien, så er det gået hurtigt med at få foretaget en udredning. Fælles for forældrenes oplevelser af ventetider er, at ventetider kan være en stor kilde til frustration i familien. Som en forælder beskriver det:

> "For os har det været en af de ting, der får det til at føles, som om at alting er en kamp. For selvom man får godkendt den her ansøgning om, at det her forløb skal i gang, så sker der ligesom ikke noget, og det har været enormt frustrerende.
>
> FORÆLDER

Forældrene beretter om forskellige strategier til at opnå kontakt til PPR og håndtere ventetider, ved fx at trække på egne ressourcer og kontakter i kommunen eller i PPR eller brug af privat sundhedssikring: Andre forældre beretter om, at de har opsøgt interesseorganisationer eller alternativ behandling for at få sat skub i tingene. Nogle forældre oplever, at underretninger om barnet eller et familiemedlem fører til, at ventetider afkortes. Forældrenes håndtering af ventetider tegner et billede af, at forældrene oplever et behov for at trække på egne ressourcer og på den måde 'omgå' PPR's arbejdsgange. Som en forælder beskriver det: "Man er som forældre nogle gange selv ansvarlig for at banke døren ind."

Dette giver anledning til refleksion omkring vigtigheden af forældrenes egne ressourcer – særligt ifm. at opnå kontakt til PPR og få igangsat indsatser og aktiviteter omkring et barn. I de tilfælde, hvor forældrene ikke opfatter sig selv som ressourcestærke, italesættes dette som en udfordring. Som en forælder beskriver det: "Hvis du i forvejen selv har udfordringer med diagnoser eller andre ting, så er det sørme svært at finde overskud til at slås med skolen om at få en henvisning til PPR." Vi ved fra litteraturen om skole-hjem-samarbejde, at mødeformer og skriftlig kommunikation kan give forældre ulige deltagelsesmuligheder (EVA, 2017). Skole og PPR's samarbejdsformer kan med andre ord gøre det lettere for forældre, som i forvejen har ressourcer at byde ind med, mens de forældre, som har færre ressourcer, bliver dårligere stillet. Det peger på, at det er vigtigt, at skole og PPR har strategier til at imødegå social ulighed.

Fleksibilitet er et vigtigt greb for at imødegå ventetider

I casekommunerne gøres der forskellige tiltag for at imødegå ventetiden til PPR. Et tiltag handler om fleksibilitet, ift. hvilke medarbejdere i PPR der varetager hvilke opgaver. I interviewene forklarer

PPR-ledere, at der ofte er mest efterspørgsel efter psykologerne, og giver eksempler på, at de derfor søger at bringe andre fagligheder i spil. Fx kan en pædagogisk konsulent starte et forløb med teamet, mens psykologen kobles på senere i forløbet. Et andet tiltag handler om at skabe fleksibilitet i mødestrukturen. Det gøres i én kommune ved i højere grad at give skolerne mulighed for at mødes med PPR ad hoc frem for at afvente de faste møder. I en anden kommune bruges en kombination af fasttilknyttede PPR-medarbejdere for skolerne og et korps af pædagogiske konsulenter, som kan søges af alle skoler for en kortere periode.

4.3 PPR's ressourcer til samarbejdet med skolerne

Det følgende afsnit adresserer situationen omkring PPR's ressourcer til samarbejdet med skolerne – som den opleves dels af PPR, dels af skolelederne.

4.3.1 Ressourcesituationen i PPR opleves som presset, især for psykologerne

PPR-medarbejderne er pressede på tid – og det gælder især psykologerne

Stort set samtlige adspurgte PPR-ledere (i at 98 %) oplever, at mangel på tid hos medarbejderne i PPR enten i høj grad (80 %) eller i nogen grad (18 %) er en aktuel udfordring (jf. Tabel 3.4 i kapitel 3). Her er det dog vigtigt at pointere, at PPR-lederne er blevet bedt om at svare generelt vedr. deres medarbejdere.

Skoleledernes vurdering af spørgsmålet om, hvad der kendetegner samarbejdet med PPR, viser imidlertid, at der er forskel på skolernes samarbejde med hhv. psykologer og pædagogiske konsulenter fra PPR. Mens i alt 80 % af skolelederne vurderer, at samarbejdet med PPR (i høj grad eller i nogen grad) er kendetegnet ved mangel på tid hos *psykologerne*, svarer i alt 39 % af skolelederne, at dette gør sig gældende i deres samarbejde med *pædagogiske konsulenter* i PPR (Tabel 4.1). Men mens næsten alle skoleledere ser sig i stand til at vurdere samarbejdet med psykologerne, svarer 28 % af skolelederne "Kan ikke vurdere" til spørgsmålene om, hvorvidt mangel på tid kendetegner samarbejdet med de pædagogiske konsulenter. Derfor må der tages forbehold for, at svarene vedr. de pædagogiske konsulenter kan være mere usikre. Usikkerheden i svarene kan skyldes, at der ikke i alle kommuner er ansat pædagogiske konsulenter, og at skolelederne i sådanne tilfælde ikke har mulighed for at vurdere samarbejdet.

Tabel 4.1
I hvilken grad vurderer du, at følgende gør sig gældende ift. jeres samarbejde med PPR? Hhv. PPR-psykologer og pædagogiske konsulenter/læringskonsulenter.
Svar fra skoleledere. Andele i procent.

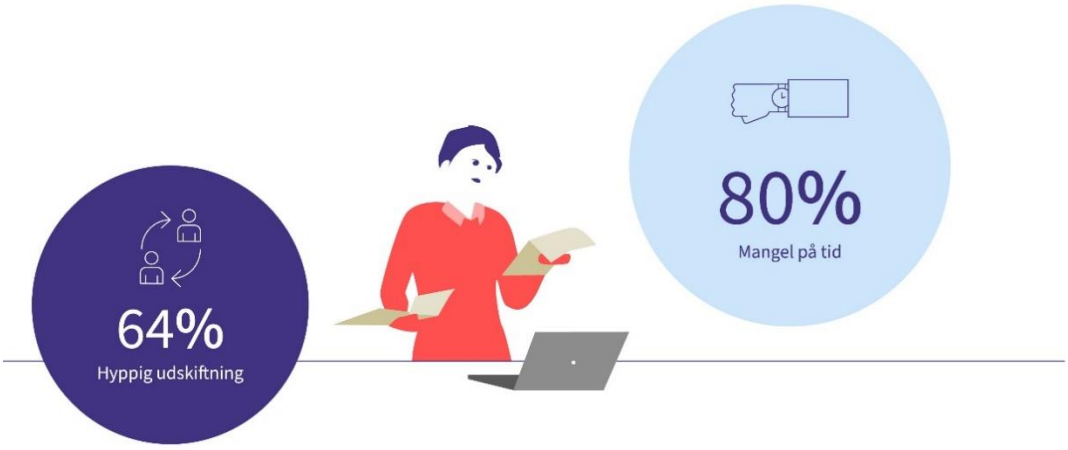
Psykologer	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Kan ikke vurdere	Total
Mangel på tid	44	36	15	4	1	100
Hyppig udskiftning	39	25	20	14	2	100

Psykologer	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Kan ikke vurdere	Total
Utilstrækkelige praksis-nære kompetencer	12	26	32	27	3	100
Utilstrækkelig erfaring	7	19	33	37	5	100

Pædagogiske konsulenter/læringskonsulenter	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Kan ikke vurdere	Total
Mangel på tid	14	25	24	9	28	100
Hyppig udskiftning	10	12	26	23	30	100
Utilstrækkelige praksis-nære kompetencer	7	10	22	32	29	100
Utilstrækkelig erfaring	6	7	21	37	30	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 966.

Figur 4.6
Psykologer i PPR er udfordret af mangel på tid og hyppig udskiftning. Svar fra skoleledere



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 966
Spørgsmålet i skemaet lød: "I hvilken grad vurderer du, at følgende gør sig gældende ift. jeres samarbejde med PPR? PPR-psykologer"
Figuren viser andelen skoleledere, der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad" på spørgsmålene vedr. specifikt *psykologer* i PPR. I et andet spørgsmål er de blevet spurgt ind til skolens samarbejde med *pædagogiske konsulenter* i PPR.

Hyppig udskiftning af psykologer opleves af skolelederne som en udfordring

To ud af tre skoleledere (64 %) oplever, at hyppig udskiftning af *psykologerne* i PPR i høj grad (39 %) eller i nogen grad (25 %) kendetegner samarbejdet mellem skolen og PPR, jf. Tabel 4.1 samt Fejl! Henvisningskilde ikke fundet. ovenfor. Når der i undersøgelsen spørges til hyppig udskiftning blandt de *pædagogiske konsulenter* i PPR, noterer kun en femtedel af skolelederne (i alt 22 %), at det i høj eller i nogen grad er en udfordring, jf. Tabel 4.1. Som allerede nævnt er der imidlertid næsten en tredjedel af skolelederne, der ikke kan vurdere disse forhold om samarbejdet med de pædagogiske konsulenter.

Skolelederne vurderer, at PPR-medarbejderne er kompetente og erfarne

Hver fjerde skoleleder (i alt 26 %) oplever, at psykologerne i PPR i høj grad (7 %) eller i nogen grad (19 %) har utilstrækkelig erfaring (Tabel 4.1). Hovedparten (tre ud af fire skoleledere) oplever dermed *ikke,* at der er store udfordringer mht. utilstrækkelig erfaring. Tilfredsheden er lidt mindre, når skoleledere bliver bedt om at vurdere psykologernes praksisnære kompetencer – her svarer 38 % at de i høj grad (12 %) eller i nogen grad (26 %) oplever utilstrækkelige praksisnære kompetencer. Et lignende mønster gør sig gældende omkring de pædagogiske konsulenter (Tabel 4.1).

Besvarelserne fra skolelederne peger på, at forhold omkring udskiftning og mangel på tid blandt PPR-medarbejdere i højere grad kendetegner samarbejdet med PPR end utilstrækkelige kompetencer eller erfaring.

4.4 Udviklingsspor for PPR's samarbejde med skolerne

Udviklingsspor for PPR's samarbejde med skolerne

EVA's undersøgelse viser, at det er afgørende for samarbejdet mellem PPR og skole, at der er en løbende dialog, hvor forventninger til roller og opgaver afstemmes. Forskelle i forventninger kan bl.a. betyde, at PPR ikke inddrages i tide. Dette kan give anledning til, at udfordringer i læringsmiljø eller for enkelte elever vokser og bliver mere alvorlige. Et godt udgangspunkt kan sikres gennem en tydelig mødestruktur, nem tilgængelighed og en kontinuitet i samarbejdsrelationerne. Med afsæt i disse fund peger EVA på:

Formaliserede aftaler om samarbejdet mellem skole og PPR er afgørende
Det er afgørende, at der er formaliserede aftaler mellem skole og PPR om, hvordan og hvornår PPR inddrages, således at processen er klar for alle. Det kan fx sikres gennem følgende greb:

1. Forudgående pædagogiske tiltag: Der er behov for en afstemning af forventninger og aftaler for skolens afprøvning, dokumentation og systematiske opfølgning på skolens pædagogiske tiltag, *inden* PPR eventuelt inddrages. Helt konkret kunne forventninger og aftaler omkring forudgående pædagogiske tiltag med fordel formaliseres. Generelt er det vigtigt med en dialog, som sikrer, at både skole og PPR ser afprøvninger af pædagogiske tiltag som meningsfulde og et godt udgangspunkt for videre samarbejde med PPR.

2. Inddragelse af PPR: Der er behov for, at PPR og skoler afstemmer forventninger om, hvornår, i hvilke situationer og hvordan PPR inddrages. På den enkelte skole kan aftales, hvem der koordinerer samarbejdet med PPR med henblik på at sikre en tydelig og smidig proces. Der bør være en særlig opmærksomhed på, at PPR og skoler drøfter, i hvilke tilfælde PPR med fordel kan inddrages tidligt i et forløb.
3. Ledelsesopbakning: På skolen kan skolelederen med fordel sikre tydelighed om og opbakning til samarbejdet med PPR. Dels kan skolelederen sikre, at det pædagogiske personale ved, hvornår, i hvilke situationer og hvordan de kan inddrage PPR. Dels kan skolelederen understøtte en kultur, hvor det pædagogiske personale er åbne over for rådgivning og sparring fra PPR.

Kontinuitet og tilgængelighed i samarbejdet mellem skoler og PPR skal sikres
Det er nødvendigt at sikre kontinuitet og tilgængelighed i samarbejdet mellem skoler og PPR:

4. Fast tilknytning: Der er behov for at sikre, at PPR-medarbejderne har en fast tilknytning til skolerne. Helt konkret er det vigtigt at understøtte PPR-medarbejdernes mulighed for at være til stede på skolerne. Det handler både om, at PPR deltager i faste møder, og om at PPR står til rådighed for mere generel sparring.
5. Fleksibel tilgængelighed: De faste møder med PPR kan med fordel suppleres med fleksibel adgang til pædagogisk-psykologisk rådgivning. Fleksibel mulighed for møder kan være et nyttigt værktøj til at imødekomme udfordringer med at inddrage PPR rettidigt i de enkelte sager og kan mindske ventetid.
6. Kontinuitet: Kontinuitet i samarbejdet er en fordel både for PPR og skoler. Det handler dels om, at den enkelte PPR-medarbejder er tilknyttet samme skole i en længere periode, dels om at PPR følger børn i overgangen fra dagtilbud til skole.

Forældre har behov for systematisk inddragelse og en tovholder for deres barns forløb
Det er vigtigt, at forældre løbende inddrages, dels så deres viden om barnet tages med i betragtning, dels så de ikke står med ansvaret for at være tovholder for deres barns forløb. Det er vigtigt, at skolen har en løbende opmærksomhed på, at forældre med færre ressourcer ikke bliver dårligere stillet, fx ved at tilbyde en højere grad af mundtlig dialog og opfølgning. Undersøgelen peger på, at der med fordel kan etableres to tovholderfunktioner:

7. Tovholder på skolen: Der kan med fordel udpeges en tovholder på skolen, som har overblik over den daglige indsats og barnets løbende udvikling. Denne tovholder bør systematisk følge op herpå samt være i tæt dialog med skole og familie.
8. Tovholder hos PPR: Der kan med fordel udpeges en tovholder hos PPR, der tager sig af det tværgående overblik, dvs. mellem familie, skole og PPR samt evt. med socialforvaltningen, børne- og ungepsykiatrien eller andre aktører, når disse er involveret. I princippet kunne den tværgående tovholderfunktion varetages andre steder i forvaltningen, men PPR står med deres flerfaglighed og deres lovgivningsbestemte rolle i en oplagt position til at varetage denne.

5 Skolers forudsætninger for og roller i samarbejdet med PPR

For at PPR bedst muligt kan understøtte skolerne i deres arbejde med elevers trivsel og udvikling, skal skolerne selv have de rette rammer og ressourcer til at kunne handle på den rådgivning, som PPR bidrager med. Dette kapitel fokuser derfor på, hvordan skolerne oplever de forudsætninger, de har for at indgå i et velfungerende samarbejde med PPR. Følgende spørgsmål bliver belyst:

(i) Hvad er det helt konkret, som PPR's nuværende indsatser og aktiviteter bidrager med ifølge skolerne? Hvordan stemmer det overens med skolernes behov og ønsker til PPR?

(ii) Hvordan oplever skolerne deres aktuelle rammer og ressourcer ift. at indgå i og få udbytte af samarbejdet med PPR? Hvad ligger der bag de oplevede udfordringer på skolerne, hvilke konsekvenser har de, og hvilke bud på løsninger peges der på?

(iii) Hvordan inddrager skolerne de lokale ressourcepersoner, og hvad peger skolerne på, at de har brug for for at kunne arbejde endnu mere inkluderende – og dermed forebyggende? Hvad betyder det for rolle- og kompetencefordelingen mellem PPR og skolerne?

Analysen peger på, at:

- PPR's specialistviden og helhedsorienterede tilgang er centrale for deres bidrag til skolerne. PPR's specialistviden, faglige miljøer og helhedsorienterede tilgang til at understøtte elevers trivsel er centrale elementer for PPR's bidrag til skolerne.
- Almenskolerne oplever at være pressede på tid og ressourcer. Det beskriver både skoleledere og PPR-ledere, og der peges på to primære forklaringer: (i) Undervisningsopgaven opleves mere krævende, især pga. en større diversitet i elevgruppen og voksende mistrivselsproblemer. Bl.a. derfor ville skolelederne prioritere tovoksenordninger, skulle de få tildelt ekstra ressourcer. (ii) Der er brug for et specialpædagogisk kompetenceløft. Selvom de fleste skoler har adgang til lokale ressourcepersoner i form af fx inklusionsvejledere, så har de begrænset tid til opgaven, og desuden peges der på, at der er et behov for et *generelt* specialpædagogisk kompetenceløft blandt det pædagogiske personale.
- En konsekvens af det oplevede pres er, at implementeringen af tiltag på baggrund af PPR's rådgivning vanskeliggøres. Det pædagogiske personale kan opleve det som svært at tage imod og gennemføre de anbefalinger, PPR giver.

  - Der er eksempler på skoler, der arbejder inkluderende og forebyggende. Pædagoger på hver årgang og en fleksibel mellemform er konkrete eksempler på, hvordan to af caseskolerne har valgt at arbejde forebyggende inden for de nuværende rammer og vilkår.
- PPR befinder sig i en selvforstærkende negativ dynamik. Den opstår som et resultat af flere henvendelser til PPR, særligt om enkelte elever, hvilket betyder, at en stor del af PPR's tid går med individ-orientede indsatser, mens der er mindre tid til forebyggende og fællesskabende indsatser. For at bryde dynamikken må PPR ses ift. et samlet støttesystem omkring skolerne. Det indebærer, at der kan være behov for et fornyet blik på rollefordelingen mellem PPR og skoler.

Kapitlet bygger på data fra interview med skoleledere, pædagogisk personale, PPR-ledere og PPR-medarbejdere og fra de to spørgeskemaundersøgelser blandt skoleledere og PPR-ledere. Enkelte perspektiver fra interview med forældre og elever inddrages også.

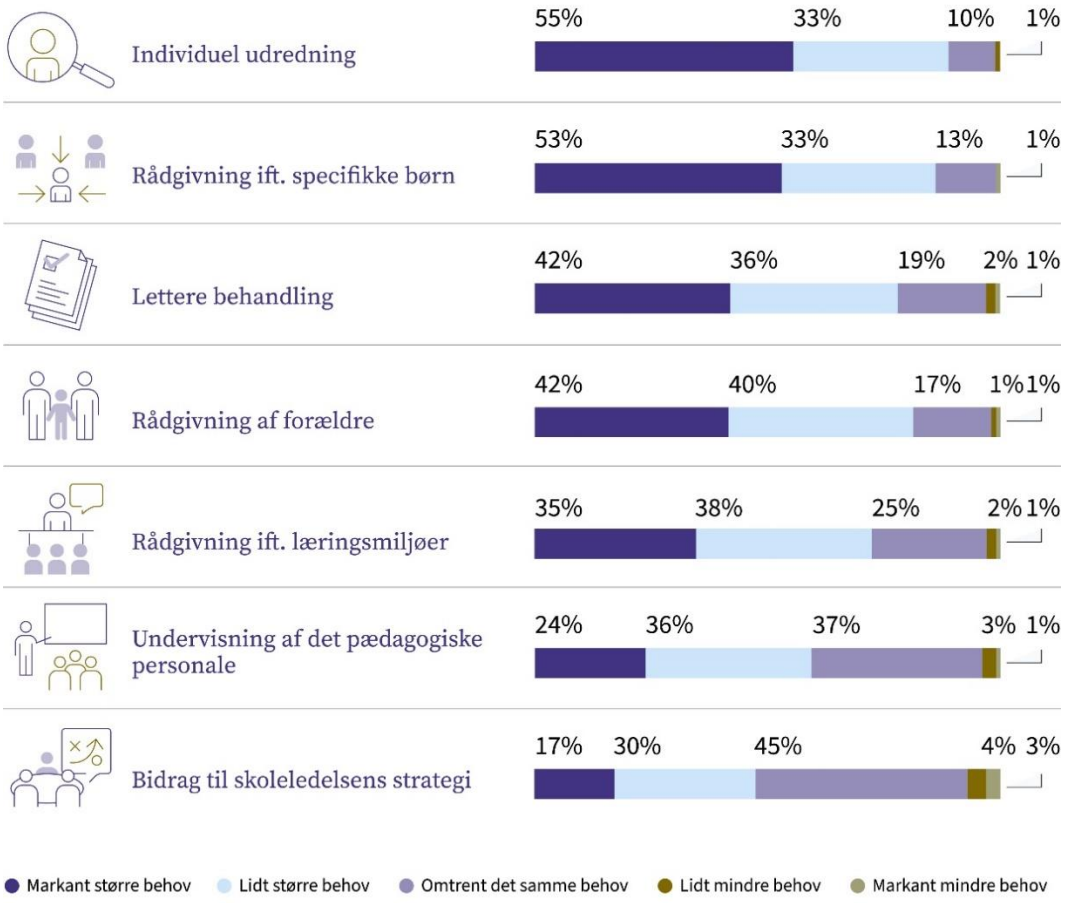
5.1 Skolernes perspektiver på PPR's indsatser og aktiviteter

PPR-lederne oplever en stigende efterspørgsel fra skolerne efter PPR's involvering på især tre områder (jf. kapitel 3). Det drejer sig om individuelle udredninger, lettere behandling i formaliserede forløb til specifikke børn med psykiske udfordringer samt om rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om specifikke børn. I dette delkapitel belyser vi skolelederes og det pædagogiske personales perspektiver på PPR's indsatser og aktiviteter. Vi beskriver udvalgte eksempler, som belyses fra både PPR's og skolernes synsvinkler. I lyset af den ressourcesituation og det pres, skolerne oplever at stå i, er det relevant at se på, hvad skolelederne mener om PPR's indsatser og aktiviteter, samt hvordan og under hvilke forudsætninger PPR bedst kan bidrage. Disse perspektiver udfoldes i dette delkapitel.

5.1.1 Skolernes behov for PPR's indsatser og aktiviteter er generelt øget

Der er i spørgeskemaundersøgelsen til skolelederne spurgt til, hvordan de oplever, at skolens behov for PPR's indsatser og aktiviteter har udviklet sig i løbet af de seneste tre år. Billedet, der tegner sig, er, at der generelt er et større behov på skolerne for alle de aktiviteter og indsatser, som PPR tilbyder, jf. figur 5.1 nedenfor.

Figur 5.1
Vurdering af udviklingen af skolens behov for PPR's indsatser og aktiviteter de seneste 3 år. Svar fra skoleledere.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61. Spørgsmålet lød: "Hvordan oplever du, at skolens behov for PPR indsatser og aktiviteter har udviklet sig i løbet af de seneste 3 år med hensyn til følgende?" "Rådgivning ift. læringsmiljø" dækker over "Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om læringsmiljøer (grupper, klasser, årgange, mv.)". Rådgivning ift. specifikke børn" dækker over "Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om specifikke børn". "Lettere behandling" dækker over "Lettere behandling i formaliserede forløb målrettet specifikke børn og unge med psykiske udfordringer". "Rådgivning ift. læringsmiljø" dækker over "Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om læringsmiljøer (grupper, klasser, årgange, mv.)". "Bidrag til skoleledelsens strategi" dækker over "Bidrag til skoleledelsens udformning af strategi eller handleplan om fx inkluderende læringsmiljøer, mellemformer, opkvalificering af specialpædagogiske kompetencer".

Næsten ni ud af ti (88 %) skoleledere vurderer, at de på deres skole oplever et markant (55 %) eller lidt større (33 %) behov for individuel udredning (Figur 5.1). Den samme udvikling gør sig gældende for udviklingen i skolernes behov for rådgivning om specifikke børn. Skolerne oplever også større behov for andre typer af aktiviteter, som ikke nødvendigvis retter sig mod enkelte børn. Figur 5.1 viser fx, at otte ud af ti skoleledere (i alt 82 %) noterer et større behov for rådgivning af forældre,

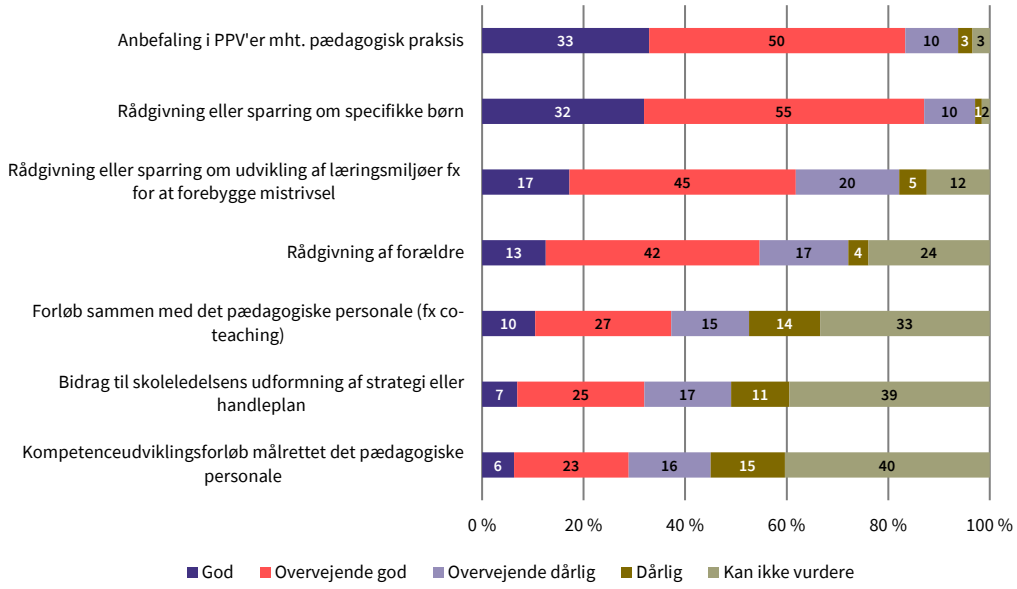
mens syv ud af ti skoleledere (i alt 73 %) oplever, at skolens behov for rådgivning ift. fællesskaber er steget henover de seneste tre år.

5.1.2 Især PPR's rådgivning om individuelle elever vurderes god og nyttig

I spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne angiver 84 %, at de samlet set vurderer, at samarbejdet med PPR fungerer godt (35 %) eller overvejende godt (49 %), mens de resterende 15 % vurderer, at samarbejdet fungerer overvejende dårligt eller dårligt (se Appendiks-tabel C.6). Svarene udtrykker dermed en langt overvejende tilfredshed med samarbejdet hos skolelederne.

Skolelederne er desuden blevet bedt om at vurdere kvaliteten af de forskellige typer af opgaver, PPR varetager. Skolelederne er især tilfredse med PPR's varetagelse af opgaver, der relaterer sig til individuelle elever, dvs. anbefalinger i PPV'er eller rådgivning eller sparring om specifikke børn. Som det fremgår af Figur 5.2, vurderer langt de fleste (87 %) skoleledere, at kvaliteten af PPR's rådgivning eller sparring om specifikke børn er god (32 %) eller overvejende god (55 %). Et tilsvarende mønster af tilfredshed ses for PPR's anbefalinger i PPV'er mht. pædagogisk praksis. Selvom de kvantitative data peger på en overordnet tilfredshed, peger det kvalitative materiale på, at der også er caseskoler, der oplever det modsatte.

Figur 5.2
Vurdering af kvaliteten af PPR's varetagelse af opgaver. Svar fra skoleledere.



Kilde: Spørgeskema blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 966. Andele er angivet i procent og summer til 100. Bemærk, at 2-40 % af respondenterne angiver, at de ikke kan vurdere kvaliteten af pågældende opgave. Spørgsmålsformuleringen lød: "Hvordan vurderer du kvaliteten af PPR's varetagelse af følgende opgaver:".

5.1.3 Skolernes perspektiver på PPR's bidrag

PPR bidrager med specialistviden og et helhedsorienteret blik på individuelle elevers udfordringer

I interviewene med det pædagogiske personale er det et gennemgående perspektiv, at PPR kan bidrage med specialiseret viden om fx specifikke diagnoser, samt hvilke undervisningsrammer et barn med fx en specifik diagnose vil have gavn af.

Derudover kan PPR bidrage med et dybdegående helhedsblik. Som eksemplificeret af en lærer, der forklarer, at det pædagogiske personale kan opleve at være "helt fyldt op af ikke at lykkes" og i sådanne situationer kan PPR-psykologen, fx gennem sine samtaler med den pågældende elev, bidrage med forklaringer på, *hvorfor* det er svært for barnet. Det skaber "større forståelse og rummelighed" hos de lærere og pædagoger, der til dagligt arbejder med barnet. Det kan dreje sig om en dybere forståelse for betydningen af en elevs særlige forudsætninger eller specifikke familieforhold af relevans for skolekonteksten.

Også forældrene italesætter, at PPR's *helhedsorienterede* tilgang til barnets udfordringer især kan gøre en forskel. Et eksempel på dette er, hvordan en forælder oplever, at en psykolog for første gang har blik for barnets *fulde* situation. Det gælder fx, hvordan barnets udfordringer og reaktioner er forskellige i skolen og i hjemmet, og medvirker til at skabe en større overensstemmelse mellem skolens og forælderens forståelse af barnets situation og udfordringer. Forælderen oplevede, at psykologen havde øje for, hvordan barnet var på "overarbejde" i skolekonteksten, og kunne ud fra denne indsigt skabe en bredere forståelse for barnets reaktioner hos såvel forældre som det pædagogiske personale.

Det er særligt PPR's problemforståelse og facilitering af dialogen herom mellem skole og familie, som har betydning for forældrenes oplevelse af samarbejdet. En forælder beskriver det således:

> "Jeg oplevede for første gang, at én af de dér systemfolk [dvs. en PPR-medarbejder] faktisk forstod mit barn på en måde, som potentielt kunne føre til en udvikling.
>
> FORÆLDER

Som dette citat illustrerer, kan forældre opleve, at PPR's specialistviden og helhedsorienterede tilgang bidrager til en ny forståelse af elevens situation og udviklingspotentialer. Fra interviewene fremgår det, at når der arbejdes tværfagligt omkring en given sag, understøttes oplevelsen af, at PPR's tilgang til en elev bygger på en helhedsorienteret tilgang, samtidig med at dette også opleves som understøttende for PPR's dialog med både forældrene og med det pædagogiske personale.

Det styrker PPR's rådgivning, når den bygger på observationer i læringsmiljøet

Når det gælder PPR's rådgivning eller sparring om udvikling af *læringsmiljøer, fx for at forebygge mistrivsel*, er skoleledernes vurdering ikke helt entydig. Et flertal på 62 % af skolelederne vurderer,

at PPR's varetagelse af denne type rådgivning om læringsmiljøet er god (17 %) eller overvejende god (45 %), mens 25 % angiver, at den er overvejende dårlig (20 %) eller dårlig (5 %), jf. Figur 5.2. 12 % svarer, at de ikke kan vurdere dette forhold.

I interviewene peger lærerne på, at sparringen bliver mest konkret og anvendelig, når en PPR-medarbejder har observeret praksis og dermed fået viden om den konkrete elev eller klasse og har fået indblik i lærerens konkrete hverdag. Uden observationer kan sparringen (for)blive teoretisk.

Det kan være en udfordring, hvis det pædagogiske personale på skolerne synes, at de har brug for længerevarende observationer af en enkelt elev eller klasse. Nogle gange oplever lærerne, at det ikke nødvendigvis bliver retvisende enkeltobservationer. En lærer forklarer: "der har vi altså nogle elever, som er ret gode til at rette ind og holde på sig selv den time, de [PPR] er inde at kigge – så billedet bliver ikke retvisende." En enkeltstående observation *er* et øjebliksbillede, men hvis alternativet er ingen observation, kan den være at foretrække.

Når PPR hyppigt er ude i klasserne (fx en gang om ugen), kan PPR og skolens pædagogiske personale samarbejde om planer for enkelte elever. Hvis der er brug for længerevarende observationer, er det imidlertid ikke sikkert, at PPR har mulighed for at allokere tilstrækkeligt med ressourcer til at observere i en klasse, fx henover en hel uge. I sådanne tilfælde er der eksempler på, at skolerne vælger at bruge deres egne lokale ressourcepersoner i stedet for.

Strategisk sparring kan bidrage til fælles retning og forventningsafstemning

Af besvarelserne fremgår, at en væsentlig del (39 %) af skolelederne ikke kan vurdere PPR's bidrag til skoleledelsens udformning af strategi eller handleplan om fx inkluderende læringsmiljøer, mellemformer eller opkvalificering af specialpædagogiske kompetencer, jf. Figur 5.2. De kvalitative interview indikerer, at det kan handle om, at skolelederne i mindre grad har erfaringer med strategisk sparring fra PPR grundet det benspænd, at ressourcer brugt til ledelsessparring kan risikere at skulle tages fra andre opgaver, som skolelederne finder mere presserende. Når vi fraregner besvarelser fra skoleledere, der angiver, at de ikke kan vurdere kvaliteten af den pågældende opgave, ser vi en højere tilfredshed for disse nævnte opgaver. For bidrag til skoleledelsens udformning af strategi eller handleplan ses et lignende mønster med omtrent halvdelen (52 %), der vurderer kvaliteten heraf som god eller ovevejende god.

I det kvalitative materiale ses det, at PPR's rådgivning af skolerne kan rette sig mod det organisatoriske og derigennem også det mere forebyggende arbejde, særligt når PPR-medarbejderne har en fast tilknytning til de samme skoler over længere tid, og når der afsættes tid til netop at tænke strategisk og planlægge langsigtet. Der kan fx ydes sparring omkring iværksættelse af co-teaching, konkrete behov for opkvalificering eller efteruddannelse af personalet, relevansen af praksisnære pejlemærker for inkluderende læringsmiljøer, eller om lokalt tilpassede mellemformer kunne være en relevant vej at gå. På skoler, hvor skolelederne har erfaring med strategisk sparring, peger lederne på, at dette kan gavne samarbejdet. Når skolelederen og PPR fx aftaler, hvad der skal være i fokus i det kommende halve eller hele år i samarbejdet, er det nemmere at fastholde en retning for og en prioritering af det daglige samarbejde. Dialogen om et kommende fokuspunkt på sådanne møder kan fx tage afsæt i konkrete data som trivselsmålinger, fraværsstatistikker eller faglige test.

Når der løbende afholdes koordineringsmøder mellem skoleledelsen og PPR med det specifikke formål at afstemme forventninger, skaber det klarhed over rollefordelingen og gennemsigtighed, ift. hvordan PPR's tid og ressourcer bedst bruges i samarbejdet. Hvis ikke en sådan forventningsafstemning sker, kan det skabe usikkerhed blandt PPR-medarbejderne om rækkeviden af deres opgaver og ansvar.

Blandet vurdering af PPR's varetagelse af forløb med det pædagogiske personale

Af skoleledernes besvarelser fremgår, at en tredjedel (33 %) ikke kan vurdere PPR's varetagelse af forløb sammen med det pædagogiske personale (jf. Figur 5.2). I alt 37 % vurderer, at kvaliteten er god (10 %) eller overvejende god (27 %), mens 29 % vurderer, at den er dårlig (14 %) eller overvejende dårlig (15 %). Et lignende billede tegner sig for vurderingen af PPR's varetagelse af kompetenceudviklingsforløb målrettet det pædagogiske personale, som også er vist i Figur 5.2. Når vi fraregner besvarelser fra skoleledere, der angiver, at de ikke kan vurdere kvaliteten af den pågældende opgave, ser vi en højere tilfredshed for disse nævnte opgaver. For forløb sammen med det pædagogiske personale og for kompetenceudviklingsforløb målrettet det pædagogiske personale svarer omtrent halvdelen (hhv. 56 og 49 %), at kvaliteten har været god eller overvejende god.

En årsag til, at det er vanskeligt for en tredjedel af skolelederne at vurdere kvaliteten af disse forløb, er måske, at de gennemføres forholdsvis sjældent. Interviewene med PPR og skoler peger her på, at det kan være en udfordring at prioritere forløbene. De skoler, som har gode erfaringer, peger især på, at forløbene kan bidrage med vidensopbygning. Når PPR tilbyder specifikke kursusforløb for det pædagogiske personale i fx autismespektret, ADHD, høj begavelse, angst, skolevægring eller vredeshåndtering sammen med sparring og observationer, bliver vidensopbygningen praksisrelevant. Her kan det pædagogiske personale få konkret viden om fx tidlige tegn eller pædagogiske-didaktiske værktøjer og tilegne sig opdateret viden om emner, de ikke nødvendigvis har med sig fra deres uddannelse. I en af casekommunerne har PPR et helt katalog med fyrre kurser og undervisningstilbud rettet mod lærere og pædagoger, som er gratis for skolerne at rekvirere. Kurserne og undervisningsforløbene favner bredt fra kliniske og pædagogiske emner til metodiske spørgsmål. Kataloget revideres én gang årligt, og flere faggrupper i PPR byder ind. For at gøre katalogets tilbud relevante for skolerne er det klart, at PPR-medarbejderne med fordel løbende kan spørge på skolerne, hvad de selv synes, at de har brug for.

Blandt de otte cases er der også eksempler på, at PPR selv byder ind med ideer til håndtering af skolernes udfordringer. Et eksempel er undervisning af vikarkorps i lyset af mangel på læreruddannede. PPR-ressourcer brugt til undervisning af vikarkorps kan imidlertid risikere at skulle tages fra andre og måske mere presserende opgaver. Et andet eksempel kunne være undervisningsforløb, som varetages af logopæder fra PPR, til personalet i dagtilbud om fx sprogudvikling eller et grundkursus om børn med særlige behov, herunder specifikke diagnoser. Endelig er der eksempler på, at PPR gerne vil forestå teamudviklingsforløb, hvor der kunne arbejdes med emner som fx personalets børnesyn, klasserumsledelse, trivsel, sprogudvikling eller co-teaching. Igennem sådanne forløb kunne der skabes fokus på det at være en lærende organisation.

Lettere behandling er efterspurgt af skolerne

Som vi så i kapitel 3, vurderer PPR-lederne, at der over de seneste tre år er sket en stigning i skolernes behov for lettere behandling. Af skoleledernes besvarelser om, hvordan de mener, at PPR ideelt set bør prioritere ressourcerne, mener 62 %, at lettere behandling i formaliserede forløb målrettet specifikke børn og unge med psykiske udfordringer bør opprioriteres (Appendiks-tabel C.9). Der er i casekommunerne eksempler på tilbud som fx Early Bird, Cool Kids eller STIME. Fordelen ved de gruppebaserede indsatser er, at fokus ikke er på enkeltelever, selvom de enkelte elever naturligvis deltager, fordi de har en udfordring, der skal håndteres. Der peges på, at det kan være at foretrække, at PPR, der kender skolerne i forvejen, står for sådanne forløb, frem for at eksterne hentes ind til sådanne opgaver.

At skolerne i stigende grad efterspørger lettere behandling målrettet specifikke elever hos PPR, kan ifølge Szulevicz og Torill ses som udtryk for endnu en tilføjelse til den dobbelthed, der er i forventningerne til PPR (jf. kapitel 3). Det, at PPR tilbyder lettere behandling, føjer yderligere til denne dobbelthed, ved at man på den ene side gerne skal arbejde fra et kognitivt-adfærdsterapeutisk udgangspunkt og på den anden side gerne skal tage afsæt i kontekstualiserede og systemiske traditioner (Szulevicz og Torill, 2021).

Eksempel 5.4: PPR-tilbud ift. lettere behandling

Disse eksempler giver to konkrete billeder på, hvordan PPR-tilbud ift. lettere behandling kan se ud. Eksemplerne indikerer, at selvom skolelederne i høj grad efterspørger disse muligheder, så ser de også faldgruberne.

1. Lettere angstbehandling i gruppeforløb til børn og unge. Oplevelsen er, at børnene har gavn af det, og PPR kan overlevere anbefalinger og rådgive skolerne om, hvordan de bedst understøtter deltagerne, når forløbet afsluttes. Dog kan der være en udfordring, hvis tilbuddet ikke viser sig at være tilstrækkeligt for en elev. I sådanne tilfælde kan forløbet i retrospekt opleves som unødigt langt, hvis det på et senere tidspunkt alligevel bliver tale om en henvisning til psykiatrien.
2. Trivselsgrupper er gruppesamtaleforløb for børn eller unge, der fx har psykisk syge, kronisk syge eller terminalt syge forældre eller søskende. Oplevelsen er, at sådanne forløb er værdifulde ift. samarbejdet med skolen, men de binder også PPR-ressourcer.

Ift. begge eksempler oplever PPR-lederne, at der er fordele og ulemper, ved at PPR varetager disse opgaver. Dertil kommer, at de forudsætter tilførslen af ekstra ressourcer, hvis ikke det skal gå ud over PPR's andre opgaver. Én af skolelederne pointerer, at det, at PPR varetager lettere behandling, indebærer en risiko for, at mange børn bliver betragtet som behandlingskrævende:

> Så ender vi med, at alle børn bliver meget specielle. At vi skal behandle børn i PPR, er et voldsomt ord at bruge. Det er helt normalt at have det svært i perioder. De livsfaser, vi er i, som er svære, giver ikke nødvendigvis anledning til en PPV. Men når det findes, og der er pres på, at vi laver det, så kan det godt være, at behovet opstår. Vi skal passe på som fagprofessionelle at efterspørge alt det særlige, for det er i det normale, at virkeligheden skal leves.
>
> SKOLELEDER

Desuden hejses der også det advarselsflag, at man med lettere behandling kan komme til at understøtte en individ-orienteret tilgang til løsning af nogle problematikker, som i højere grad bør løses i det undervisningsmiljø, som det enkelte barn indgår i. Desuden fremhæves det, at eksempelvis et angstforløb bestemt kan være meget gavnligt, men når et sådant tilbydes bredt til familier i kommunen uden forudgående bekymring, kan det være med til at forstørre et problem hos nogen, hvor det ikke fylder så meget, fordi bekymrede forældre nemt vil kunne komme til at genkende enkelte angsttræk hos deres børn uden en forståelse for, at angst kan komme i perioder, uden at det nødvendigvis udvikler sig til noget, der kræver indgriben.

5.2 Skolernes rammer og ressourcer

Dette delkapitel beskriver skoleledernes og det pædagogiske personales opfattelse og oplevelse af de rammer, de arbejder indenfor, og de ressourcer, de har til rådighed. Det gør vi, fordi rammerne og ressourcesituationen på skolerne præger samarbejdet med PPR og afgør, hvordan skolerne kan arbejde med elevernes trivsel og udvikling selv, dvs. med lokale ressourcepersoner, og hvordan de kan samarbejde med PPR.

5.2.1 Det pædagogiske personale på skolerne oplever sig pressede på tid

I alt 65 % af skolelederne svarer, at manglende tid blandt det pædagogiske personale på deres skole er en udfordring (21 % svarer "I høj grad", og 44 % svarer "I nogen grad"), jf. Tabel 5.1.

Tabel 5.1
I hvilken grad gør følgende udfordringer sig pt. gældende på jeres skole mht. skolens arbejde med at forebygge mistrivsel og styrke inkluderende læringsfællesskaber?

Svar fra skoleledere. Andele i procent.

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Kan ikke vurdere	Total
Manglende tid blandt det pædagogiske personale på skolerne	21	44	27	7	1	100
Manglende tid blandt lokale ressourcepersoner på skolerne (ex AKT-vejledere, inklusionsvejledere)	18	35	28	8	11	100
Utilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer blandt det pædagogiske personale på skolerne	15	41	31	11	1	100
PPR inddrages for sent i et forløb	11	27	39	18	4	100

Kilde: Spørgeskema blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 966.

Dette billede genkendes af PPR-lederne, der er blevet spurgt til, hvad der kendetegner samarbejdet mellem PPR og skolerne. Stort set alle PPR-ledere (97 %) angiver, at det pædagogiske personale på skolerne i deres kommune mangler tid (49 % angiver "I høj grad", og 48 % angiver "I nogen grad"), jf. Tabel 3.4 vist i kapitel 3.

Går man bag om tidspresset, peger den kvalitative analyse på, at det pædagogiske personale på almenskolerne oplever at være udfordrede på især to fronter, som udfoldes i det følgende:

i. Undervisningsopgaven er blevet mere krævende, fordi flere elever har behov for specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand ifm. undervisningen. Stigningen i antallet af elever i mistrivsel bidrager til kompleksiteten.
ii. De specialpædagogiske kompetencer slår ikke til alle steder, og selvom skolerne har adgang til ressourcepersoner lokalt i form af fx inklusions-, AKT- og andre slags vejledere, er også de pressede på tid ift. behovet for sparring hos kollegerne uden specialpædagogiske kompetencer.

De to problemstillinger udfoldes i det følgende.

Undervisningsopgaven er blevet mere krævende

Det går igen i interview med både PPR-medarbejdere og skoleledere, at det pædagogiske personale på skolerne oplever, at der pressede, og det knyttes bl.a. til, at undervisningsopgaven er blevet mere krævende. Det er den ifølge de adspurgte, fordi (i) elevgruppen er blevet mere divers, og (ii) der mangler kvalificeret personale. Én af skolelederne opsummerer det sådan, at der er for mange børn i for store grupper og med for få uddannede voksne omkring dem. Udfordringerne med en mere divers elevgruppe handler om, at personalet står med en stor og kompleks opgave, der synes at vokse. Der er store faglige spænd og en stadig større diversitet ift. diagnoser, adfærdsvanskeligheder og trivselsproblemer i elevgruppen. Udfordringerne mht. manglen på kvalificeret personale beskrives som en mangel på uddannet pædagogisk personale og specifikt en mangel på *specialpædagogiske* kompetencer, som vil blive udfoldet i næste afsnit.

I det følgende citat beskriver en lærer en almenklasse, som er karakteristisk for de caseskoler, der er med i denne undersøgelse:

> "Du har jo de børn med diagnoser, hvor du nogle gange savner redskaber og mere indsigt i, hvordan du tilgodeser deres behov og dem i undervisningen. Samtidig så har du 27 andre i klassen, hvor der sidder nogle, der har adfærdsvanskeligheder og andre udfordringer. Så er det den der med at rumme dem alle sammen på 45 minutter. Så er det nogle gange de dér måske lidt udfordrede og de meget stille elever – måske de angste eller introverte elever – dem får du ikke rykket overhovedet.
>
> LÆRER

Læreren giver i citatet udtryk for en frustration over ikke at kunne give tilstrækkelig opmærksomhed til de enkelte elever i klassen og undertiden at mangle konkret viden og redskaber til at tilrettelægge undervisningen på en måde, der tager hensyn til elever med specifikke diagnoser. Fra et psykologperspektiv karakteriseres ændringerne i børnegruppen de sidste 10-15 år på den måde, at børn generelt har sværere ved at behovsudsætte, affektregulere og "holde ud at kede sig", som det udtrykkes i interviewet. Efter psykologens opfattelse har almenskolens rammer, ressourcer og forventninger til eleverne ikke fulgt med ændringerne i børnegruppen.

Flere af de interviewede ledere og medarbejdere peger desuden på de større samfundstendenser, som påvirker skolerne. En af de interviewede skoleledere oplever, at børn og unges trivselsudfordringer er blevet "parkeret som en skoleudfordring", men dette er i lederens perspektiv et symptom på større problemer, der er bl.a. handler om vilkårene for børnefamilier mere generelt i samfundet. Uanset kilden til udfordringerne, står skolerne – sammen med PPR – med opgaven med at skulle håndtere de trivselsudfordringer, der synes at vokse. Det er her, manglen på specialpædagogiske kompetencer kommer ind i billedet.

De specialpædagogiske ressourcer slår ikke til alle steder

En del af udfordringsbilledet på de almene skoler er, at nogle skoler ikke har tilstrækkelige specialpædagogiske ressourcer til at arbejde med inkluderende læringsfællesskaber og til at forebygge mistrivsel blandt eleverne. Det gælder både, (1) at der opleves mangel på specialpædagogiske ressourcer, og (2) at niveauet af specialpædagogiske kompetencer blandt det almenpædagogiske personale i det hele taget ikke alle steder er tilstrækkeligt.

(1) Ressourcepersoner med specialpædagogiske kompetencer

I denne rapport bruger vi 'ressourcepersoner' som en samlebetegnelse for de lærere og pædagoger, der varetager særlig funktioner på skolerne og evt. også i relation til samarbejdet med PPR. Det er typisk lærere og pædagoger, der af skoleledelsen er blevet udpeget til at varetage en vejlederfunktion som fx inklusionsvejleder eller AKT-vejleder. Pædagoger kan også indtage særlige funktioner som fx ressourcepædagoger, hvor de enten støtter enkeltelever eller står for aktiviteter og forløb med elevgrupper og klasser.

En del af disse vejledere er lærere og pædagoger, der ifm. den politiske ambition om 'omstilling til øget inklusion' igennem en årrække, blev efteruddannet til at kunne varetage vejlederfunktioner (Dyssegaard og Egelund, 2015). Disse vejlederfunktioner har i dag forskellige betegnelser og forskellige fokusområder og betegnes typiskinklusionsvejledere og AKT-vejledere. Herudover har nogle skoler læse-, matematik-, naturfags- og evt. andre vejledere tilknyttet, mens andre skoler trækker på ekspertise fra fx specialskoler i distriktet eller på (special)pædagogiske kompetencecentre i kommunen.

Specifikt for inklusionsvejledere er, at de besidder nogle specialpædagogiske kompetencer. Det kan fx være viden om de mest almindelige diagnoser. Som ressourcepersoner har de typisk til opgave at være sparringspartnere for deres kolleger. De kan også nogle steder stå for specifikke forløb med eleverne – selv eller i samarbejde med lærerne og pædagogerne. Inklusionsvejledere har

typisk også mere generelt et fokus på skolens arbejde med inkluderende læringsfællesskaber, fx gennem styrket klasserumsledelse og co-teaching.

Ikke alle skoler har ressourcer, der særskilt arbejder med understøttelse af inkluderende læringsmiljøer gennem fx inklusions- og AKT-vejledere mv. Af skoleledernes besvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen fremgår, at 15 % af skolerne *ikke* har nogen lokale ressourcer, der pt. særskilt arbejder med understøttelse af inkluderende læringsmiljøer (se Appendiks-tabel C.10). Nogle skoler har valgt i stedet at bruge ressourcerne på ansættelse af flere lærere med almenbaggrund. På sådanne skoler trækkes der i stedet på lokale inklusions- eller ressourcecentre for specifik sparring og viden om fx diagnoser.

Manglende tid og tilgængelighed blandt lokale ressourcepersoner på skolerne er imidlertid en udfordring. Det tilkendegiver 53 % af skolelederne, at det gør – enten i høj grad (18 %) eller i nogen grad (35 %),[36] jf. Tabel 5.1. Det billede genkender PPR-lederne tilsyneladende også, idet 89 % angiver, at ressourcepersonerne på skolerne i kommunen mangler tid (33 % angiver "I høj grad", og 56 % "I nogen grad"), jf. Tabel 3.4 i kapitel 3.

I interviewene med lærerne gives der udtryk for en oplevelse af, at ressourcerne enten bliver sparret væk, eller at de timer, som ressourcepersonerne får allokeret til fx vejledning og sparring af kolleger, ikke slår til. På en af caseskolerne bliver ressourcerne til vejledere på skolen tildelt efter skolens andel af tosprogede elever. Selvom den pågældende skole ikke har mange tosprogede elever, har de ifølge lærerne *andre* udfordringer, der drejer sig om børn med angst, autismespektrumforstyrrelser og sociale konflikter. Med andre ord er oplevelsen, at der ikke er tilstrækkelige ressourcer at trække på ift. de udfordringer, lærerene står med.

Pædagoger indgår også som ressourcepersoner i vores brug af samlebetegnelsen. Pædagoger indgår i forskellige typer af funktioner og med betegnelser som fx inklusionspædagoger og ressourcepædagoger. Som ressourcepersoner kan pædagoger både give kollegerne sparring og input til, hvordan der kan arbejdes med fx strukturen omkring en udfordret klasse, tilgangen til et specifikt barn, eller hvordan en svær samtale med forældre kan tackles. Pædagogerne kan også spille en direkte rolle ved at gennemføre aktiviteter eller specifikke forløb med elever i mindre grupper eller for hele klasser om fx trivsel og samarbejde.

En af skolelederne i denne undersøgelse forklarer, at de er "fortalere for inklusion", og at de har "børn med ADD, ADHD, social angst, OCD, infantil autisme og dårligt begavede børn, som i princippet godt kunne visiteres". Da pengene til segregering i denne kommune går fra skolens eget budget, har de valgt at bruge midlerne på at ansætte *pædagoger*. "Vi kan få mange ressourcepædagoger for det, det koster at segregere en elev", som skolelederen forklarer. Ansættelse af pædagoger som ressourcepersoner fremhæves altså både som bidragende grundet deres kompetencer og tilgang til inklusion og ift. økonomiske hensyn.

36 I spørgeskemaundersøgelsen anvendes følgende ordlyd: "Manglende tid blandt lokale ressourcepersoner på skolerne (ex AKT-vejledere, inklusionsvejledere". Inklusions- og AKT-vejledere nævnes således som *eksempler*. I undersøgelsen i øvrigt har vi en bredere forståelse af begrebet ressourcepersoner, som derudover tager afsæt i undersøgelsens kvalitative del og i litteraturen.

(2) Specialpædagogiske kompetencer blandt det almenpædagogiske personale

Undersøgelsen peger på, at niveauet af specialpædagogiske kompetencer blandt lærere og pædagoger ikke alle steder svarer til behovet på skolerne. Det fremgår af skoleledernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen. Over halvdelen af skolelederne (57 %) angiver, at det pædagogiske personale på deres skole i høj grad (15 %) eller i nogen grad (41 %) har *utilstrækkelige* specialpædagogiske kompetencer til at løfte den opgave, de står med, jf. Tabel 5.1. Igen genkendes dette af PPR-lederne, idet 85 % angiver, at der er utilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer på skolerne i kommunen (41 % angiver "I høj grad", og 44 % angiver "I nogen grad"), jf. Tabel 3.4i kapitel 3.

På nogle caseskoler fortæller lederne, at der ikke er økonomi til at efteruddanne det pædagogiske personale i specialpædagogiske kompetencer. Og selv når der tildeles ressourcer til efteruddannelse, er rammerne ikke altid til stede for, at de opkvalificerede vejledere kan bringe deres nye kompetencer i spil i praksis. På en caseskole fortæller en lærer, at inklusionsvejlederuddannelsen gav mange gode input, men den manglende forberedelsestid udgjorde en barriere:

> "Det kunne være rart, hvis der var to lærere i hver klasse, så kunne man gøre noget helt andet. Så det med at have noget mere holddeling eller have fokus på, hvor børnene er. At kunne optimere co-teaching, for eksempel, kunne være superfedt. For en del af det er, at der er fælles forberedelse og evaluering, og den er svær, fordi samarbejdet med pædagogerne måske ikke er så tæt, som vi kunne ønske os.
>
> LÆRER, SOM OGSÅ HAR EN INKLUSIONSVEJLEDERFUNKTION

Her er et eksempel på en lærer, der har tilegnet sig nogle specialpædagogiske kompetencer, og som gerne vil sætte disse i spil gennem co-teaching, men vedkommende oplever, at rammerne for samarbejdet mellem lærere og pædagoger på skolen ikke gør det muligt.

Det er en tværgående pointe, at der er behov for et vist niveau af specialpædagogiske kompetencer, hvis almenlærere og pædagoger skal løfte deres opgave i dag. Et typisk udsagn blandt skolelederne i det kvalitative materiale er dette:

> "En skole som vores kræver mange specialpædagogiske kompetencer til både lærere og pædagoger, som de ikke får med fra seminaret. Vi forsøger hele tiden at få en større viden.
>
> SKOLELEDER

Mange faktorer afgør, hvor godt en skole lykkes med at inkludere børn i almenmiljøerne. Som vi har set, vurderer skolelederne på en del skoler, at det pædagogiske personale mangler specialpædagogiske kompetencer. Når specialpædagogiske kompetencer ikke slår til, kan det påvirke børnesynet i en uønsket retning. Ifølge interviewene med skolelederne kommer manglende specialpædagogiske kompetencer til udtryk ved, at ikke alle lærere har et inkluderende børnesyn eller en anerkendende tilgang til eleverne. Nogle mangler konkret viden om de mest udbredte diagnoser, mens andre kan mangle forståelse for gruppe- og klassedynamikker eller mangle relationskompetencer.

Ift. forståelse for gruppe- og klassedynamikkerne handler det om at "få det lange lys på … arbejde forebyggende", som en skoleleder udtrykker det. Fokus på gruppe- og klassedynamikker og fællesskaber skal ses som modtræk til det store fokus på individet og håndtering af enkeltsager.

Skolelederne peger endvidere på, at nogle lærere har brug for et løft, hvad angår klasserumsledelse. Mange elever har brug for struktur og forudsigelighed, og som en lærer udtrykker det: "hvis vi havde en ens tilgang, ville det måske være nemmere for nogle af vores elever."

Forældres oplevelser af betydningen af, at lærerne har blik på tidlige tegn på mistrivsel

Lærere og især klasselærere kan også, ifølge forældrene, spille en vigtig rolle ift. at identificere behov for konkrete tiltag, tilpasninger af undervisningsmiljøet eller behov for yderligere undersøgelse, bl.a. ved at inddrage PPR. En forudsætning for at kunne gøre det er en vis specialpædagogisk indsigt, i hvert fald om de mest udbredte diagnoser og gængse tegn på mistrivsel.

De interviewede forældre beretter om lærere, der på baggrund af tegn på mistrivsel eller andre mentale udfordringer har været med til at sætte fokus på et behov for specifikke undersøgelser, test og evt. udredninger, som beskrives efterfølgende at have hjulpet barnet. I andre tilfælde nævnes, at det pædagogiske personale har været kompetente ift. at implementere og følge nye aftaler omkring et barn efter en udredning og eventuel diagnosticering, hvilket opleves at have understøttet barnets trivsel. Helt konkret kan det være tiltag såsom pauser i undervisningen, undervisningsdifferentiering og indførelse af greb til strukturering af barnets skolearbejde. En forælder nævner, at det pædagogiske personale omkring barnet var på et undervisningsforløb omkring barnets diagnose og behov efter udredningen, hvilket oplevedes som bidragende for deres støtte af barnet. Et konkret eksempel på en af caseskolerne var en højtbegavet elev, hvor skolen netop havde specialiserede vejledere med den fornødne viden og ressourcer til at imødekomme hans behov, og hvor PPR kun var meget lidt indover.

I de tilfælde, hvor det pædagogiske personale opleves *ikke* at have de nødvendige kompetencer, beretter forældre om, at dette har en negativ betydning for opmærksomheden på det enkelte barns behov. En forælder beretter om at have stået i en sådan situation, hvor det pædagogiske personale på en tidligere skole ikke havde tilstrækkelig viden og kompetencer til at se hendes barns ADHD – på trods af at de havde snakket flere gange med forældrene omkring, at barnet både havde svært ved at holde koncentrationen, men også var svær at fastholde i undervisningssituationerne og fx kunne gå på toilettet fem gange under en skolelektion. Det pædagogiske personale gik ifølge barnets mor ikke videre med disse bekymringer, og først efter et skoleskift, forværret mistrivsel hos barnet, indlæggelse i psykiatrien og senere udredning blev barnets ADHD identificeret.

Dette eksempel er ikke enestående og har det til fælles med andre eksempler på manglende specialpædagogiske kompetencer i skolen, at det giver anledning til refleksion fra forældrenes side omkring, hvorvidt barnet kunne have undgået det aktuelle niveau af mistrivsel, hvis dets udfordringer var blevet identificeret og handlet på tidligere. Andre forældre beskriver med eksempler fra deres børns forløb, hvordan de tiltag, pædagogisk personale har iværksat i løbet af eller efter en udredning og evt. diagnosticering af et barn, kan være virkningsløse eller i værste tilfælde ekskluderende

for barnet ift. klassefællesskabet. Fra et forældreperspektiv kan dette ligeledes være en stor kilde til frustration og afmagt. Eksemplet i afsnit 4.2.2, hvor det pædagogiske personale havde tapet en firkant rundt om en børnehaveklasseelevs plads uden først at have orienteret forældrene, blev ikke modtaget positivt af forældrene.

I et interview forklarer en elev i 9. klasse, hvad det kan betyde, når lærerene har blik for særlige behov. Eleven svarer følgende på spørgsmålet: "Hvis der var en ting, du kunne ændre på ift. den hjælp og støtte, du har fået, hvad skulle det så være?":

> "Så ville det være, at mine lærere havde fået uddannelse omkring, hvordan du døjer med folk, der har diagnoser. Fordi når nogen med ADHD kommer hen og siger, de er udbrændt for i dag, så vil de ikke høre fra dig, at de skal prøve hårdere, fordi det har de gjort. Fordi inden jeg når frem til pointen om, at jeg går hjem, så har jeg prøvet 20 gange, blevet frustreret med mig selv fem gange, blevet ked af det over, at jeg ikke kunne, ti gange eller bare blevet distraheret de andre fem gange, og det er en virkelig irriterende ting, at når jeg allerede har prøvet så hårdt og givet det mit allerbedste, at jeg så kommer op og siger til en lærer: "Jeg kan virkelig ikke mere", og får at vide: "Jo, du kan godt prøve hårdere".
>
> ELEV I 9. KLASSE

Forældre- og elevperspektiverne her understreger betydningen af, at skolen tidligt inddrager såvel forældre som elevers viden om situationen – og har et blik for, hvornår der er brug for rådgivning og sparring fra lokale ressourcepersoner eller PPR.

5.2.2 PPR's rådgivning udfordres i mødet med pressede skoler

Konsekvenserne af, at det pædagogiske personale på skolerne oplever at være pressede, er bl.a. følgende: (i) Det pædagogisk personale har ikke overskud til at tage imod rådgivningen fra PPR, og derfor må PPR-medarbejderne levere en rådgivning, som er realistisk for skolerne at handle på, hvilket i nogle tilfælde betyder, at den bedst mulige rådgivning ikke gives, (ii) skolerne oplever, at de må prioritere de mest akutte sager og de sager, hvor elevers adfærd er forstyrrende, og (iii) skolerne peger i højere grad på individspecifikke forklaringer – og løsninger – på udfordringerne. Disse tre konsekvenser behandles i det følgende.

En konsekvens af det oplevede pres på skolerne er, at det pædagogiske personale ikke har overskud til at tage imod rådgivningen fra PPR. I nogle tilfælde betyder det, at PPR må *nedjustere* ambitionerne til et realistisk niveau for skolerne. Det illustrerer følgende citat:

> "Nogle gange bliver det omsonst, at vi med vores ekspertviden, gode ideer og kreative faglige tilgange skal rådgive ind i et område, hvor man oplever sig så afmægtig og så meget nede på ressourcer [...] Vi skal hele tiden være på jagt efter, hvad kan så lade sig gøre, hvad kan så give mening, hvilke små skridt kan vi så gå?
>
> PPR-LEDER

En anden konsekvens af det oplevede pres er, at der opleves et skærpet behov for at prioritere. Der vil altid skulle prioriteres, når ressourcerne er begrænsede, men det er et perspektiv blandt PPR-lederne, at det oplevede pres blandt det pædagogiske personale kan få indflydelse på, hvilke sager der prioriteres. Eksempelvis kan der på skoler, hvor personalet føler sig pressede, være en tendens til at handle på sager, der omhandler udadreagerende elever, først, mens elever i mistrivsel som *ikke* forstyrrer undervisningen, eksempelvis fordi deres adfærd er mere indadreagerende, må vente.

Vurderingen af, hvilke elever der skal have hjælp først, sker typisk i et samarbejde mellem skolernes (pædagogiske) ledere og PPR-psykologen. Prioriteringen handler om, hvilke børn "der lyser mest rødt", som en skoleleder udtrykker det, og der indgår overvejelser om, hvor længe de har ventet på en indsats, og hvordan de trives lige nu. Det kan på nogle skoler føre til, at de har en ”ventebank” på et antal elever, der gentagne gange oplever, at andre mere akutte elevsager kommer foran dem i køen. Ventetid behandles yderligere i kapitel 6.

En tredje og sidste konsekvens af presset på det pædagogiske personale er, at skolerne i højere grad peger på individspecifikke forklaringer på udfordringerne og dermed også individspecifikke løsninger. Det udtrykker både PPR-ledere og -medarbejdere i interviewene. Her er det en PPR-leder, der beskriver sin oplevelse af, hvad presset på skolerne kan have af konsekvenser:

> ”Der kan være forskellige grunde til, at man peger på barnet som problemet, frem for at det er noget i læringsmiljøet. Der, hvor lærerne er presset, bliver det individ-orienterede perspektiv eller der, hvor mindsettet er meget individ-orienteret, så bliver det også den fortælling, og det svar, man går med, at: ”Så må vi gøre noget med barnet,” […] frem for at se på, at når vi har fem elever, der er udfordrede i den her klasse, så er det ikke nødvendigvis, at de alle har ADHD. Det kan være noget i læringsmiljøet eller i lærerens arbejde med at rammesætte, som er udfordret. Det handler meget om de fagprofessionelles mindset, overskud og refleksionsniveau, ift. hvad svaret bliver. Dér forsøger vi at påvirke handlemulighederne over i det mere læringsmiljøorienterede for at undgå den diagnosticering, der ligger i, at forklaringsmodellerne bliver: ”Jamen, han har nok ADHD”. Vi har det også som en del af vores mindset at udfordre de perspektiver, der går på at finde forklaringer i de enkelte børn.
>
> PPR-LEDER

PPR’s rådgivning kan således blive udfordret i mødet med pressede skoler på forskellig vis, og det kan betyde, at det er udfordrende at omsætte rådgivningen til praksis.

5.2.3 Der peges på bedre normeringer og større fleksibilitet som løsninger

Det er en dominerende fortælling blandt skolelederne, at vi som samfund befinder os i en alvorlig mistrivselssituation, som almenskolen med dens nuværende rammer og ressourcer ikke for alvor formår at bremse. Der peges på bedre normeringer, dygtigere personale og mere fleksibilitet som løsningselementer:

> Vi har brug for flere hænder til fx co-teaching, at dele klassen i hold, træde til, når det er svært, og bringe det såkaldte "stressniveau" ned hos både børnene og personalet. Man har mange opgaver, alle prøver det bedste, de kan. Hvis vi skal lykkes med at få vendt [udviklingen], er der brug for flere voksne ud til disse børn.
>
> SKOLELEDER

Skolelederne efterspørger bedre normeringer til fx at arbejde med tovoksenordninger, holddeling og co-teaching, mere frihed til at lave lokale indsatser og lokale prioriteringer og mere fleksibilitet på individniveau, så elever med behov herfor fx kan få individuelt tilpassede skemaer (se også afsnit 5.3.3).

Der er flere eksempler på, hvordan caseskolerne allerede gør brug af en vis fleksibilitet. På én caseskole samles tildelt støtte i en pulje, så ressourcerne kan bruges dér, hvor der er størst behov. En lærer sætter følgende ord på: "jeg ved bare, at vi har børn, der får ressourcer, men de bliver brugt der, hvor branden er størst". På en anden caseskole lægges forholdsvis mange ressourcer ud til fx holddeling. På denne skole er der to klasser pr. årgang, og i en del af timerne er de tre voksne. På den måde kan de 2 gange 25 børn holddeles, så én lærer fx har et stort hold, og to lærere har et mindre hold. Samme skoleleder forklarer, at nogle elever får tildelt hele 20 timers ressourcepædagog – en prioritering, som også afspejler et hensyntagen til klassefællesskabet. Disse eksempler beskriver, hvordan skolerne forsøger at skabe fleksibilitet med henblik på at håndtere aktuelle udfordringer. Det er her vigtigt at betone, at de fleksible løsninger, der finder sted i praksis, selvfølgelig altid skal være i overensstemmelse med gældende lovgivning og vejledninger.

5.3 Skolernes inddragelse af lokale ressourcer

I dette delkapitel ser vi nærmere på, hvordan skolerne inddrager de lokale ressourcer i samarbejdet med PPR, og hvilke erfaringer der er hermed. I afsnit 5.3.1. ser vi på ressourcepersoner med specialpædagogiske kompetencer i rolle som fx inklusionsvejledere ift. deres kollegaer. I afsnit 5.3.2 ser vi på, hvordan ressourcepersoner kan bruges i det forebyggende arbejde. I lyset heraf drøftes det i afsnit 5.3.3, hvordan undersøgelsens resultater giver anledning til, at der i nogle kommuner kan være behov for at afklare, hvilke roller de forskellige ressourcepersoner, som skolerne har adgang til, skal spille ifm. skolernes samarbejde med PPR.

Det er relevant at forstå, hvad der udgør en velfungerende brug af lokale vejledere og øvrige ressourcepersoner, fordi det er med til at påvirke, i hvor høj grad, hvornår og hvordan skolen har brug for at inddrage PPR. Skoleledere på skoler med et velfungerende team af ressourcepersoner beskriver selv, at deres udgangspunkt er, at skolen bruger egne vejledere og ressourcepersoner dér, hvor de kan, og reserverer inddragelse af PPR til "der, hvor vi synes det er rigtig svært, eller der, hvor der ikke er flere hænder eller flere mennesker, vi kan bruge af her", som en skoleleder forklarer.

5.3.1 Lokale ressourcepersoners roller på skolerne og i samarbejde med PPR

I dette afsnit ser vi på de ressourcepersoner på skolerne, der har særlige vejlederfunktioner ift. trivsel og inklusion. Vi ser på, hvilke roller de spiller, hvordan arbejdsdelingen ser ud internt på skolen og i relation til PPR, og hvilke erfaringer skolerne har med deres forskellige måder at inddrage disse ressourcepersoner.

Med henvisning til trappen i Figur 4.4 (kapitel 4) kan det variere, helt præcist hvilken funktion skolernes egne ressourcepersoner varetager, og hvornår de inddrages i processen, når der opstår en bekymring om en elev, en gruppe eller en klasse. Skolelederne oplever, at vejlederne på skolerne kan være med til at kvalificere samarbejdet med PPR på flere måder og på forskellige stadier. De caseskoler, der oplever, at inddragelsen af de lokale ressourcepersoner fungerer godt, inddrager typisk fx inklusionsvejlederne på teammøder for at facilitere dialogen med de lærere, der oplever en udfordring, fx med en specifik elev. Med andre ord vil de blive inddraget allerede ved første trin i trappen, jf. Figur 4.4. Erfaringen med denne tidlige inddragelse er, at det nogle gange ikke er så alvorligt, som det i første omgang opleves af lærerne, når først der kommer andre øjne (dvs. inklusionsvejlederens) på. Sådan kan inklusionsvejlederne bidrage med et aspekt af det, som lærerne ofte efterlyser fra PPR, nemlig et "udefra-blik" selvom det i sagens natur er skolens eget personale, der bidrager med det.

Fordelen, ved at skolens egen inklusionsvejleder bidrager med dette "udefra-blik", er, at vejlederen – i højere grad end PPR – kender de specifikker rammer, som læreren eller pædagogen arbejder indenfor og har kendskab til klasserne og de enkelte elever og deres familier. På den måde kan rådene blive meget specifikke. Ulempen er, at inklusionsvejlederen samtidig er kollega, og det kan være sårbart at dele udfordringerne. Derudover har inklusionsvejlederen ikke nødvendigvis så bred eller dyb en viden, som en PPR-medarbejder har gennem samarbejdet med en mangfoldighed af skoler, klasser og elever.

I de tilfælde, hvor der skal afprøves konkrete indsatser, kan vejlederne være med til at fastholde et fokus på, at der foregår systematisk afprøvning af en indsats, *inden* PPR evt. involveres, jf. trappen i Figur 4.4. I de tilfælde, hvor PPR bliver inddraget, kan vejledernes være med til at "omsætte" PPR's råd til konkrete handlinger, der understøttes af redskaber og materialer, som er tilgængelige for skolen. På den måde kan de lokale ressourcepersoner i form af vejledere, der inddrages på passende tidspunkter og får tildelt specifikke roller, spille en vigtig rolle i at omsætte PPR's råd og vejledning til konkrete ændringer i skolens praksis – til gavn for såvel elever som pædagogisk personale.

Selvom skolelederne og det pædagogiske personale selv giver udtryk for, at de er begejstrede for, når vejlederfunktionen bruges på denne måde, så oplever inklusionsvejlederne – ligesom deres kolleger – et stort arbejdspres. De beretter om mange bekymringer om enkeltbørn, nogle har flere vejlederfunktioner, og andre igen skal varetage klasselærerfunktionen ud over selve undervisningen. Det er en fordel, at vejlederne selv bevarer kontakten til undervisningshverdagen, men udfordringen er, hvis ikke der er tid nok til selve vejlederfunktionen. Andre PPR-medarbejdere giver udtryk for, at på nogle skoler bruger AKT-vejledere uforholdsmæssigt meget tid på at planlægge møder, stå for mødeindkaldelser mv. og efterspørger, at disse vejledere i højere grad kunne indgå som

en ressource, som PPR kunne trække på til fx at indgå som en ekstra ressource i en klasse for en periode. Eksemplet herunder giver et bud på, hvordan en vejleder kan spille en central rolle for både ledelse og kollegaer på skolen, også for at opnå en prioriteret og rettidig inddragelse af PPR.

Eksempel 5.5: Inklusionsvejlederes centrale rolle på caseskole med fleksibel mellemform

Dette eksempel handler om brugen af en fleksibel mellemform, dvs. en organisering, der placerer sig et sted mellem almen og specialområdet, for at imødekomme det stigende antal elever med særlige behov på almenområdet. Eksemplet viser, hvordan inklusionsvejledere kan spille en central rolle for en sådan organisering. På denne måde illustrerer eksemplet, hvordan en caseskole inden for de nuværende rammer og ressourcer understøtter elever med særlige behov. Eksemplet beskriver, hvordan en af caseskolerne forsøger at skabe øget fleksibilitet med henblik på at håndtere aktuelle udfordringer. Det er her vigtigt at betone, at de fleksible løsninger, der finder sted i praksis, selvfølgelig altid skal være i overensstemmelse med gældende lovgivning og vejledninger.

En fleksibel mellemform til elever med særlige behov
Den fleksible mellemform går på tværs af årgange, og der er altid to medarbejdere (typisk en lærer og en pædagog). Der er tale om en lille gruppe, hvor der kan være fra to-tre elever til seks-syv elever ad gangen alt efter de aktuelle behov. Elever i gruppen har et tilpasset skema, og tiden i flexklassen kan variere. Dette afhænger af de konkrete behov og de tilgængelige personaleressourcer. Den fleksible mellemform tilbydes elever, der på baggrund af en PPV har et vurderet støttebehov. Faglighed en i den fleksible mellemform prioriteres, og derfor er der både en dansklærer og en matematiklærer tilknyttet. Denne løsning er mulig, fordi skolen får tilført ekstra ressourcer pga. distriktets elevgrundlag. Skolelederen fortæller om, hvilken forskel den mulighed har gjort for skolen:

> [Før den fleksible mellemform] havde vi massive problemer med børn ude på gangene, hærværk, børn, der stak af, kastede med stolene, og det var, fordi dét med at være i en klasse med 20-27 elever var for stort for dem. Så vores konfliktniveau [efter af flexklassen er blevet oprettet] er faldet helt, helt, helt, helt enormt. Vi har langt, langt, langt færre indberetninger på grænseoverskridende adfærd.

SKOLELEDER

En elev i 8. klasse fortæller, hvad det har betydet at komme i den fleksible mellemform:

> Jeg tør godt [at pjække], men jeg ser bare ikke nogen grund til det, fordi nu har jeg flex, så det er meget mere hyggeligt. […] Før jeg gik i flex, der synes jeg egentlig, det var ret irriterende, for der var ikke nogen af de andre, der forstod, at jeg havde de her problemer. Men nu, hvor jeg er kommet i flex, får jeg noget hjælp til det. Og det er meget bedre. […] Før jeg kom ned i flex, der tror jeg i hvert fald, der blev skrevet og ringet hjem til min mor mindst fem gange i ugen, og nogle gange flere gange om dagen. Fordi jeg var virkelig et problembarn dengang.

ELEV

Inklusionsvejlederens centrale rolle
På caseskolen er alle de lærere og pædagoger, der er tilknyttet mellemformen, inklusionsvejledere. På den måde spiller de en meget central rolle for hele skolen. Tovholderen for disse inklusionsvejledere har et tæt samarbejde med ledelsen, som gør, at der hele tiden er et overblik over de elever, der er udfordrede. Tovholderen yder derudover sparring til teamene med henblik på at klæde lærerene på til selv at løse udfordringerne for at mindske eller udskyde behovet for ekstern hjælp fra fx PPR.

En af inklusionsvejlederne på skolen, som arbejder med mellemformen, forklarer, at før tilbuddet blev til, kom inklusionsvejlederne ind i de enkelte klasser for at hjælpe til, men så forlod vedkommende klassen igen: "Vi kom ind og lavede en indsats – eller fandt den elev, der var stukket af – men vi fandt aldrig årsagen til, hvorfor eleven var stukket af. Det blev der ikke kigget på." Med det nye tilbud er støtten til den enkelte elev af mere længerevarende karakter, og "nu har elever ikke oplevelsen af, at det er, fordi de har gjort noget forkert. Det er for at hjælpe og støtte dem for en længerevarende periode. Så vi kan se effekten, inden vi udsluser dem [til almenklasserne]", fortæller inklusionsvejlederen videre.

5.3.2 Lokale ressourcepersoners bidrag og roller

Blandt caseskolerne er der flere eksempler på, hvordan lokale ressourcepersoner kan spille en vigtig rolle i det daglige, forebyggende arbejde. I dette afsnit giver vi først et eksempel på en skole, hvor pædagogerne spiller en helt særlig rolle og indgår som en ressource ift. arbejde med elevernes sociale udvikling. Dernæst giver vi eksempler på, hvordan ressourcepersoner kan spille en meget vigtig rolle for de elever, der har det svært i skolen.

Eksempel 5.6: Skolepædagogernes centrale rolle på caseskole med socialt pensum

Dette eksempel handler om at allokere pædagoger til hver årgang for at styrke elevernes trivsel og samarbejdsevner. Eksemplet viser, hvordan pædagoger kan spille en central rolle for en sådan organisering. På denne måde illustrerer eksemplet, hvordan en caseskole inden for de nuværende rammer og ressourcer arbejder forebyggende med alle elever på en årgang.

Socialt pensum for alle elever på en årgang
På denne caseskole er der pædagoger tilknyttet hver årgang, og der arbejdes med et årgangsopdelt socialt pensum. Pædagogerne omtales som skolepædagoger, og de indgår både i specifikke sociale forløb, hvor der arbejdes med bestemte temaer, og i co-teaching sammen med lærerne. Der er skemalagt 90 minutter hver uge, hvor lærere og skolepædagoger planlægger sammen.

Caseskolen lægger kræfter i at optimere og strukturere samarbejdet mellem lærere og skolepædagoger. Skolepædagogerne lægger ca. 10 timer i hver årgang pr. uge. Gennem det sociale pensum beskæftiger eleverne sig med begreber som empati, respekt og tolerance i forløb og særlige tiltag som fx samarbejdsøvelser. På denne måde arbejder skolen forebyggende.

> Så nogle af de ting, som en psykolog kunne ende med at sidde med, det får vi faktisk selv løst ved det meget strukturerede samarbejde mellem lærere og pædagoger i dagligdagen. For det er jo det personale, der kender børnene bedst.
>
> SKOLELEDER

Strukturen med skolepædagoger tilknyttet en årgang afløser en tidligere struktur med pædagoger i en AKT-funktion. Men som lærerne forklarer, var AKT'erne kun med, når der var "bål og brand". I stedet oplever lærerne, at de nu har "en aktie i at få det til at lykkes" ifølge en afdelingsleder.

Skolepædagogernes centrale rolle
Skolepædagogen er en del af klasseteamet og er i klasserne "meget oftere, end en AKT ville være" ifølge lærerne. Skolepædagogerne har derudover en time om ugen med årgangen selv, hvor de fx kan stå for et forløb om trivsel, samarbejde eller lignende.

> I mit team, der har vi for eksempel pædagogen med til idræt, og det er ikke, fordi idræt er problematisk, men det er, fordi det er et godt sted at være med som pædagog, fordi så ser du både 6.A og 6.B i samspil, og du har mulighed for at se flere ting, end hvis du kun var inde til en time.
>
> LÆRER

Fordelen, ved at skolepædagogen er en del af klasseteamene, er, at de sammen med lærerne tager et fælles ansvar for klassens trivsel.

Skolelederen på denne caseskole fremhæver skolepædagogernes faglige kompetencer ift. at arbejde med de sociale dimensioner, som er vigtige kerneelementer for det sociale pensum (eksempler ovenfor). Alt personale på skolen er uddannet hos den samme eksterne konsulent (da PPR i kommunen ifølge skolelederen ikke havde ressourcerne til det) og har derfor en fælles tilgang og fremgangsmåde. Skolepædagogerne hjælper med at facilitere en lignende proces i andre teams, når der opstår en bekymring om fx et barn. Det handler om at få et andet blik på, for erfaringen er, at man kan blive endog meget involveret og optaget af egne oplevelser og synspunkter. Lederen fortæller, at de har gode erfaringer med denne model.

På skoler, hvor de har erfaring med at have (nogle) ressourcepersoner på fuld tid (dvs. uden ansvar for undervisning), fremhæves fordelen i, at ressourcepersonen kan tage sig af en udfordrende situation med kort varsel og kan støtte eleverne enkeltvis, "når lokummet brænder", som en fuldtids pædagogisk uddannet vejleder udtrykker det. På den måde kan disse ressourcepersoners arbejde blive forebyggende. I eksemplet herunder beskrives det, hvordan eleverne oplever det at have en god relation til en tilgængelig voksen.

Eksempel 5.7: Elevperspektiver på betydningen af at have en god relation til en tilgængelig voksen

Følgende eksempler beskriver tre forskellige elevers perspektiver på det at have fået støtte til en ressourceperson på skolen.

Elev i 1. klasse beskriver sin tætte relation til en nøgleperson på skolen, som eleverne kalder "mormor":

> Altså det er virkelig sjovt, når Karina er der. Hun er virkelig hyggelig at snakke med, og så hjælper hun meget. […] altså nogle gange, hvis jeg slår mig, så går jeg hen til mormor. Eller hvis jeg bliver uvenner, eller hvis der er en anden, der slår sig, så går jeg hen til mormor og siger det.

Elev i 8. klasse beskriver sin støtte og tilknytning til en ressourceperson på skolen:

> Ja, nu kommer hun så en gang om ugen ved mig, men hun ved, at jeg ikke er særlig god til øjenkontakt, så vi går tit en tur. Så jeg lige kan få lov til at variere. […] det er lidt mere personligt, og "hvordan har du det med dit skoleliv?", og sådan noget.

Elev i 9. klasse beskriver betydningen af møder med sin fasttilknyttede kontaktperson for sin skoleglæde:

> Det har været fantastisk. Det er noget af den største hjælp, jeg har haft. Specielt når jeg har haft en dårlig periode, så har jeg altid kunne se frem til tirsdage, når han kom på besøg. […] Det har gjort det federe at gå i skole, fx tirsdagen er en skoddag, fordi vi starter af med dansk… [beskrivelse af skema], men så der om tirsdagen, når han så kommer på besøg om eftermiddagen, og vi kan lave noget sjovt, så har jeg noget at se frem til, så tirsdag er ikke bare en dårlig dag hver eneste gang. Generelt har jeg haft ham til at snakke med og haft en person, som jeg kunne komme ud og lave noget med i perioder, hvor jeg føler, jeg har manglet venner eller manglet nogen at lave noget med. Så det har været virkelig dejligt at have en fast person.

Elevernes beskrivelser af deres relationer til særlige nøglepersoner i eksempel 5.7 understreger, at disse har en vigtig rolle og betydning for elevernes trivsel og skoleglæde. Disse indsigter giver anledning til refleksion omkring det potentiale, der ligger i at have en relation til en særlig nøgleperson for den enkelte elev. Herunder er det værd at overveje, at sådanne nøglepersoner har en fordelagtig position ift. at agere tovholdere for de indsatser og aktiviteter, der igangsættes omkring barnet på skolen, samt til systematisk at følge op på barnets udvikling og trivsel ifm. forældresamarbejdet.

5.3.3 Skolernes ønsker til prioritering af pædagogiske personaleressourcer

Skolerne prioriterer ressourcer til vejledere, pædagoger og lærere forskelligt. Det viser ovenstående resultater og fund ift. skolernes adgang til og brug af de pædagogiske personaleressourcer. Dette reflekteres også i svarene på, hvordan skolelederne *ønsker* at prioritere. De fleste skoleledere i undersøgelsen (70 %) peger på øget anvendelse af tovoksenordninger, når de i spørgeskemaet er blevet spurgt, hvad de ville prioritere, hvis skolen fik tildelt ekstra ressourcer til at styrke arbejdet med at forebygge mistrivsel og styrke læringsfællesskaberne, jf. Figur 5.3. Halvdelen af skolelederne (49 %) ville prioritere specialpædagogisk efteruddannelse af lærerene. Ligeledes angiver halvdelen (49 %) at de ville, mens den anden halvdel (49 %) ville bruge ressourcerne på at muliggøre, at PPR samarbejder direkte med lærere og pædagoger om undervisningen (fx co-teaching eller trivselsforløb).

Figur 5.3
Prioritering af ekstra ressourcer til forebyggelse af mistrivsel og styrkelse af læringsfællesskaber. Svar fra skoleledere.

Kilde: Spørgeskema blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 966. Andele i procent. Respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar, hvorfor andelene summer til mere end 100. Spørgsmålsformuleringen lød: "Hvis der blev tildelt ekstra ressourcer til at styrke skolens arbejde med at forebygge mistrivsel og styrke læringsfællesskaberne, hvordan ville du prioritere anvendelsen af dem? (Vælg de tre vigtigste)". Formuleringen "Direkte samarbejde med PPR om undervisningen (fx co-teaching eller trivselsforløb)" dækker over denne formulering i spørgeskemaet: "At PPR samarbejder direkte med lærere og pædagoger om undervisningen (fx co-teaching eller trivselsforløb)". Udover de afbildede svarmuligheder, har respondenterne kunnet angive følgende: "Specialpædagogisk efteruddannelse af pædagoger", "At PPR i højere grad bidrager til uformel opkvalificering af lærere og pædagoger (fx gennem lokale kurser)" og "Andet" som åben svarmulighed.

At et stort flertal af skolelederne gerne ville bruge eventuelt ekstra ressourcer på tovoksenordning, kan tolkes som et direkte udtryk for det pres, der opleves, jf. delkapitel 5.2. Flere voksne i undervisningen vil gøre det muligt fx at lave holddeling. Her er det imidlertid vigtigt at understrege vigtigheden af kvaliteten i tovoksenordningerne.

Det er også forventeligt, at halvdelen af skolelederne peger på specialpædagogisk efteruddannelse af lærerene, set i lyset af den mere komplekse elevgruppe i skolerne end førhen. Flere lærere med specialpædagogisk kompetence vil ikke alene højne forståelsen af de enkelte børn, men vil gøre det muligt for alvor at arbejde med co-teaching (fx Friend, 2017; Højholdt, 2020).

Et konkret billede på, hvordan et samarbejde mellem PPR og lærerene og pædagogerne om at få sat en form for co-teaching i gang findes i den casekommune, der arbejder med se såkaldte 'kvartalssager' (se eksempelboks 4.1 i kapitel 4), hvor det er de pædagogiske konsulenter fra PPR, der står for den vejledende funktion om enkeltsager. Der arbejdes systematisk med 'vejledningssløjfer", dvs. observation, tiltag, afprøvning, en ny observation og til sidst en evaluering. I kommunen søger skolerne om mellem 60-80 kvartalssager på et kvartal, og 12 konsulenter dækker disse sager.

5.3.4 Behov for afklaring af roller og placering af specialpædagogiske kompetencer

Den kvalitative analyse peger på, at der i flere kommuner kan være behov for at afklare, hvilke kompetencer skal være til stede hvor – på skolerne og i PPR. Der er også brug for at tage eksplicit stilling til, hvordan de enkelte faggrupper bedst muligt bidrager. Der er opgaver og indsatser, som kræver kompetencer, som kun PPR besidder – fx psykologer, logopæder og fysioterapeuter. Men hvad angår det *forebyggende arbejde*, giver denne undersøgelses fund anledning til at overveje, om der er brug for på ny at afklare rolle- og kompetencefordelingen mellem PPR og skolerne. Det giver en PPR-leder i følgende citat et indblik i:

> "For mig, der er hovedbudskabet, at vi vil rigtig gerne det forebyggende. Vi vil gerne være med til at understøtte endnu tidligere, det vil vi bare sindssygt gerne have mulighed for – og jeg tænker også, at vi har kompetencerne til at gøre det sammen med skolerne. Vi skal ikke ud at erstatte det, skolerne kan og ved – de har rigtig mange dygtige medarbejdere – vi skal supplere med noget, som de ikke har. Og så længe vi arbejder sammen og har et godt samarbejde, så tænker jeg, at vi nok skal finde en vej i det. Men vi skal have rimelige vilkår alle steder for at gøre det.
>
> PPR-LEDER

Blandt de deltagende skoleledere er der forskellige ønsker til, hvilken rolle PPR bedst kan spille i det forebyggende arbejde. De spænder fra et ønske om, at PPR deltager tidligt i det forebyggende arbejde og indgår i forløb med lærerne, til en holdning om, at forebyggelse sker i det daglige arbejde i klassen, mens PPR først bør komme på banen, når der er opstået særligt alvorlige bekymringer. Et eksempel på det sidste kommer til udtryk i interview med en skoleleder:

> Vi går nogle gange lidt galt af hinanden, fordi PPR siger, de gerne vil lave noget forebyggende. Hvornår fanden er det, vi skal ringe til jer? For så skal I komme i 0. klasse for at hjælpe os med at få øje på, hvad det er vi skal gøre for at undgå, at de her børn kommer i vanskeligheder.
>
> SKOLELEDER

Ifølge denne skoleleder laver det pædagogiske personale forebyggende arbejde fra første dag, eleverne starter i skole, og lederen har svært ved at se, hvilken rolle PPR kan spille i den daglige pædagogiske og didaktiske praksis. På tværs af caseskolerne er der et ønske om, at PPR inddrages i tide, men altså forskellige syn på hvornår og hvordan.

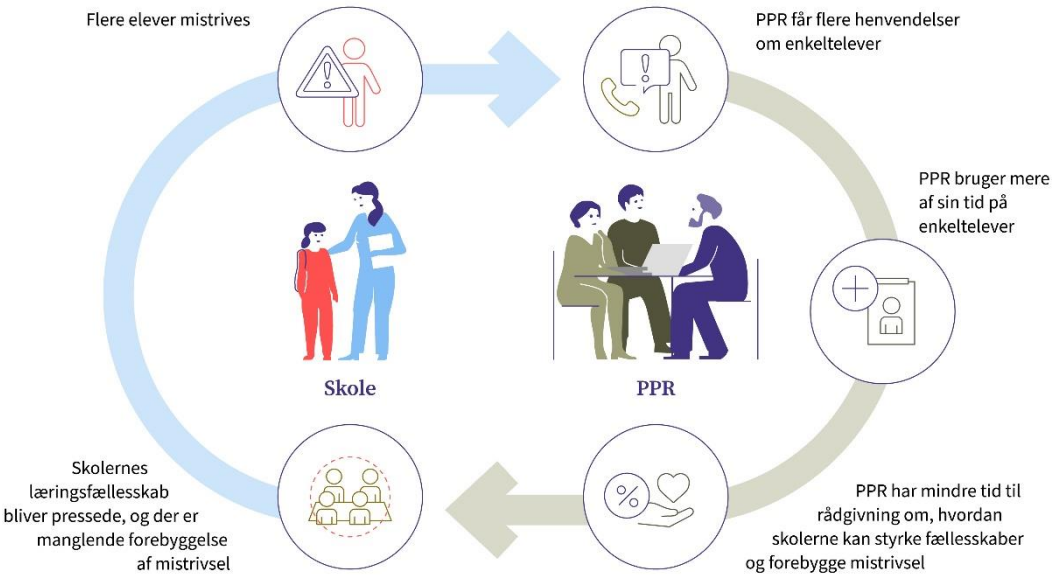
Skolelederne efterlyser styrkede specialpædagogiske kompetencer hos lærerne. Undersøgelsen peger på, at der kan være behov for et fornyet blik på, hvilke fagprofessionelle der skal have hvilke specialpædagogiske kompetencer, og hvor dybdegående det skal være. Hvis det pædagogiske personale i almenskolerne får det specialpædagogiske kompetenceløft, der tilsyneladende er brug for på en del skoler, kan skolerne selv – alt andet lige – forhåbentligt være med til at løse flere problematikker i deres vorden. Det, der er brug for at få afklaret lokalt, er, hvilke lærere og pædagoger der skal efteruddannes, og hvor dyb den viden, de skal have, skal være – og hvordan og hvem der skal sørge for den løbende deling ift. *ny* viden. Et konkret eksempel på disse overvejelser handler om den nye viden om sproglige vanskeligheder, som mange endnu ikke har. Det manglende kendskab blandt det pædagogiske personale på dette område bevirker, at skolerne ikke er tilstrækkeligt opmærksomme på at efterspørge den nødvendige logopædagogisk viden. Lærerne er i mange tilfælde ikke klar over, at der bag nogle adfærdsproblemer kan ligge sproglige vanskeligheder. Det er et konkret eksempel på en problemstilling, som fremhæves i én af casekommunernes PPR-enheder.

5.4 PPR befinder sig i en selvforstærkende negativ dynamik

Sammenfattende giver ikke mindst dette kapitels analyser anledning til at tegne et billede af, at PPR befinder sig i en selvforstærkende negativ dynamik.

Den negative dynamik består i, at PPR oplever et øget opgavepres. I relationen til skolerne handler det især om en stigning i henvendelser vedrørende enkeltelever. Dette fører til en stigning i PPR's brug af ressourcer på individsager – dvs. de *individuelle og kompensatoriske* opgaver (herunder PPV'er). Det levner færre ressourcer til det bredere *fællesskabsorienterede og forebyggende* arbejde, som PPR forventes og selv ønsker at forestå. Den nuværende situation opleves af såvel PPR som skoler som præget af et uhensigtsmæssigt stort individfokus, som kan bidrage til bl.a. en 'psykologisering' af nogle af de udfordringer, som børn og unge oplever – mere end godt er. Skolerne oplever sig samtidig pressede på tid og ressourcer. Desuden peges der fra flere sider på, at det pædagogiske personale generelt mangler konkrete specialpædagogiske kompetencer. Når PPR så har færre muligheder for at prioritere det fællesskabsorienterede og forebyggende arbejde, fører det til en selvforstærkende negativ dynamik, hvor man tilsammen har færre muligheder for at forebygge mistrivsel blandt børn og unge, hvilket igen forventes at resultere i flere henvendelser til PPR omkring enkeltelever.

Figur 5.4
PPR befinder sig i en selvforstærkende negativ dynamik



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut.
Note: Inspirereret af Aarhus Kommune (2022).

Denne undersøgelse finder, at krydspresset mellem den stigende mistrivsel blandt børn og unge på den ene side og forventningen om, at PPR i højere skal arbejde forebyggende og med fællesskaber, på den anden side er med til at vanskeliggøre PPR's balancegang imellem varetagelse af individets behov og styrkelsen af fællesskaberne samt balancen mellem indgribende og forebyggende indsatser.

Undersøgelsen peger derfor på et behov for en forventningsafstemning, ift. hvordan PPR skal balancere sine prioriteringer, så det både sikres, at de børn, som har brug for individelle specialpædagogiske indsatser, tilgodeses, og PPR samtidig understøttes i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer på skolerne, således at det forebygges, at endnu flere børn kommer i mistrivsel. Det er vigtigt her at være opmærksom på, at formålet med at bryde den negative selvforstærkende dynamik ikke blot handler om at frigøre ressourcer til, at PPR kan arbejde mere forebyggende og fællesskabsorienteret, men også om at frigøre ressourcer, så ventetiderne for de børn og unge, der har brug for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, kan forkortes.

Analysen viser, at det blandt andet handler om at afstemme PPR's opgaveportefølje samt at sikre, at der i PPR er de rette specialpædagogiske og psykologfaglige kompetencer til stede. I denne forbindelse er det vigtigt, at de pædagogiske konsulenter har opdateret viden om bl.a. specialpædagogik, diagnoser og inkluderende læringsfællesskaber, samt at de psykologuddannede har tilstrækkelig indsigt i praksis.

Herudover handler det blandt andet om et fokuseret og kontinuerligt samarbejde med skolerne. Det er i den sammenhæng afgørende at afklare rollefordelingen mellem PPR og skoler, så PPR's specialistviden og helhedsorienterede tilgang bedst muligt og rettidigt bringes i spil.

For at kunne etablere en konstruktiv balance mellem det fællesskabsorienterede og forebyggende *og* det individuelle og kompensatoriske er der behov for, at der er et samlet lokalt støttesystem til stede. Et støttesystem, der involverer både PPR og skolerne. Disse aspekter – rollefordeling og støttesystem – diskuteres i perspektiveringen sidst i kapitel 1 – og konkretiseres i nedenstående udviklingsspor.

5.5 Udviklingsspor for skolers forudsætninger for og roller i samarbejdet med PPR

Udviklingsspor for skolers forudsætninger for og roller i samarbejdet med PPR

EVA's undersøgelse viser, at både PPR og skoler oplever, at det pædagogiske personale på skolerne er pressede på tid og ressourcer. Selvom de fleste skoler har adgang til lokale ressourcepersoner på skolerne i form af fx inklusions- og AKT-vejledere, så har de begrænset tid til opgaven, ligesom det pædagogisk personale ikke altid har overskud til at tage imod rådgivningen fra PPR. Desuden peges der fra både PPR's og skolernes side på, at der generelt er brug for et specialpædagogisk kompetenceløft af lærerne og pædagogerne på skolerne. Vender vi blikket mod PPR, viser undersøgelsen, at der i mange PPR-enheder er pædagogiske konsulenter ansat, som netop har en lærer-/pædagogbaggrund – og gerne med specialpædagogisk efter-/videreuddannelse.
Med afsæt i disse fund peger EVA på, at der i nogle kommuner kan være brug for at tydeliggøre rolle- og kompetencefordelingen mellem skolerne og PPR. EVA peger på følgende:

PPR's specialistviden bør fastholdes som et helt centralt afsæt for understøttelsen af skolernes arbejde med enkeltelever i inkluderende læringsmiljøer:

1. PPR's centrale bidrag er specialistviden: Det er vigtigt at understøtte, at PPR bliver ved med at være en kilde til opdateret specialistviden, hvad angår fx specifikke diagnoser, men også ift. nyeste viden om, hvad der er virksomt ift. at sikre inkluderende læringsmiljøer for elever med forskellige typer af særlige behov.
2. PPR skal have reelle muligheder for at arbejde tværfagligt: PPR-enhederne er *flerfaglige* (psykologer, pædagogiske konsulenter med lærer-/pædagogbaggrund, logopæder og fysio-/ergoterapeuter mv.). Kunsten er at sikre, at der skabes reelle muligheder for, at PPR-medarbejderne kan arbejde *tværfagligt*, fordi det er derigennem, at PPR kan bidrage med en helhedsorienteret tilgang til elever med brug for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand ifm. undervisningen.

Rollefordelingen mellem *PPR-medarbejdere* og *skolernes ressourcepersoner* skal tydeliggøres:

3. PPR-medarbejdere har et udefra-blik: PPR-medarbejdere har fordelen af at kunne bidrage med et værdifuldt udefra-blik, som ikke alene bygger på specialistviden men også bred praksisnær erfaring fra skoler i hele kommunen.

4. PPR-medarbejdere kan vejlede og opkvalificere *skolernes* ressourcepersoner: Der er et potentiale i at lade PPR-medarbejdere spille en rolle ift. at vejlede og opkvalificere skolernes ressourcepersoner. På denne måde sikres det, at skolernes indsatser og tilgange tager afsæt i opdateret viden og i overensstemmelse med den kommunale strategi og prioritering.

I kommuner med *pædagogiske konsulenter* i PPR bør rollefordelingen mellem de pædagogiske konsulenter *i PPR* og ressourcepersoner *på skolerne* tydeliggøres:

5. Pædagogiske konsulenter i PPR kan bistå pædagogisk udviklingsarbejde: Pædagogiske konsulenter i PPR kan rådgive skoleledelser om strategiske tiltag med henblik på udvikling af inkluderende læringsmiljøer som fx lokalt tilpassede mellemformer, co-teaching, børnesyn mv.
6. Pædagogiske konsulenter i PPR kan vejlede og sparre med lærer-/pædagogteams: Pædagogiske konsulenter i PPR kan give konkret og praksisnær vejledning, sparring og supervision til lærere-/pædagogteams ift. specifikke problemstillinger vedr. enkeltelever, grupper eller klasser.
7. Ressourcepersoner på skolerne kan gøre PPR's råd og vejledning konkrete og realiserbare for lærerne og pædagogerne: De lokale ressourcepersoner på skolerne har den fordel, at de har et tæt og indgående kendskab til såvel ledelsen, kollegerne, klasserne, de enkelte elever og deres familier. Det betyder, at de kan spille en afgørende rolle i at få omsat PPR's rådgivning og sparring til konkrete handlinger, fordi de kender til skolens rammer, muligheder og begrænsninger. De lokale ressourcepersoner har den fordel, at de er til stede i dagligdagen og på den måde kan skabe kontinuitet.

Lærerne og pædagogerne har generelt brug for et specialpædagogisk kompetenceløft for at kvalificere arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer og for at forebygge mistrivsel:

8. Man skal finde ud af, hvem der har brug for hvilke kompetencer: Det vil bero på en lokal vurdering, hvilken specifik viden der er brug for til hvem. Det kan fx handle om opdateret viden om undervisningens tilrettelæggelse for at tilgodese elever med de mest udbredte diagnoser som fx ADHD, autismespektrumsforstyrrelser samt viden om tegn på psykiske lidelser som fx angst, selvskade, depression mv. Det vil skulle besluttes af skoleledelsen, om denne viden primært skal ligge hos udvalgte lærere/pædagoger i vejlederfunktioner eller som fx støttepersoner, eller om der er brug for at få bredt denne viden ud blandt flere.
9. PPR kan tage del i kompetenceløftet: Hvis PPR sammen med skoleledelsen kan afstemme forventninger omkring, hvad kompetenceløftet skal bestå i, har PPR potentialet til at sikre en relevant tværfaglig løsning, som er skræddersyet til de lokale forhold. Omvendt kan det være en ressourcekrævende opgave for PPR, hvorfor der kan være grund til at lade kompetenceløftet ske, enten ved inddragelse af en ekstern leverandør eller ved lærere/pædagogers deltagelse i efteruddannelse ved professionshøjskolerne.

6 PPV og individuelle udredninger

Dette kapitel belyser PPR's arbejde med individuelle udredninger og pædagogisk-psykologiske vurderinger (PPV'er). Med begrebet 'udredning' i denne undersøgelse tænkes på den *proces*, hvor en elev fx observeres og evt. testes og hvor der holdes møder med relevante parter om eleven som led i en pædagogisk-psykologisk vurdering og hvis relevant til brug for henvisning til børne- og ungepsykiatrien. Med betegnelsen "PPV" menes en skriftlig dokumentation som afslutning på en udredning. Begge er centrale opgaver for PPR, særligt fordi en PPV er nødvendig, når der skal træffes afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Kapitlet giver et overblik over følgende:

(i) Hvor meget fylder udarbejdelsen af PPV'er i PPR's samlede opgaveportefølje? Hvordan er udviklingen i skolernes behov for individuelle udredninger og PPV'er? Hvad ligger bag udviklingen, og hvilke konsekvenser har den? Hvad er vigtigt fra et forældreperspektiv?

(ii) Hvilke funktioner har PPV'er, som de bruges i dag?

(iii) Hvordan vurderer PPR og skoler ventetiden til en PPV, og hvilke følger har ventetiden? Hvordan søger PPR og skoler at imødekomme udfordringer med ventetider?

(iv) Hvordan samarbejder PPR og børne- og ungdomspsykiatrien når et barn eller en ung henvises til psykiatrien mhp. udredning, og hvordan opleves dette samarbejde?

Analysen viser at:

- Ledere i PPR oplever et stigende behov for individuelle udredninger og PPV'er. Det er ikke kun skoler, men også forældre samt børne- og ungepsykiatrien, som i stigende grad anmoder om individuelle udredninger og PPV'er fra PPR. Både PPR's lovbunde forpligtigelser og tilrettelæggelsen af PPR's opgaver i de enkelte kommuner er medvirkende til, at PPV'erne trækker betydeligt på PPR's ressourcer. Samtidig udtrykker PPR-ledere og -medarbejdere et ønske om at bruge færre ressourcer på individuelle udredninger og PPV'er.
- PPV'ens funktion og anvendelse er præget af to forskelligartede formål. Den kvalitative analyse viser, at PPV'en i praksis både har en funktion som et summativt juridisk dokument og som et formativt arbejdsredskab. På den ene side tjener en PPV det formål at være nødvendig dokumentation af en elevs udfordringer og behov - og er derfor problemorienteret og individ-fokuseret. På den anden side tjener PPV'en det formål at bidrage med viden om, hvilke tiltag der kan gøres for at tilpasse læringsmiljøet til elevens behov, og kan derfor også være et formativt arbejdsredskab.

- Seks ud af ti PPR-ledere og skoleledere oplever, at ventetiden på en PPV er typisk fem måneder eller mindre. Den kvalitative analyse viser, at det er den tid, det tager PPR og skole at afprøve tiltag og observere eleven, der kan opleves som frustrerende lang for forældre.
- PPR oplever i stigende grad en forventning om, at de skal varetage udarbejdelsen af henvisninger til børne- og ungdomspsykiatrien. På kommunalt plan er der et samarbejde mellem PPR og børne- og ungepsykiatrien, hvor begge parter er optagede af at afstemme gensidige forventninger og sikre meningsfuld overlevering af viden. Dette samarbejde hører under de lokale sundhedsaftaler.
- Der er potentiale i, at processerne omkring og indholdet i PPV'er gentænkes. I denne forbindelse er der særligt potentiale i (i) at sikre en tidlig dialog og evt. indsats mellem PPR og de parter, der anmoder om PPV'er, så de kun udarbejdes i de tilfælde, hvor det er nødvendigt og relevant; og (ii) at forenkle udarbejdelsen af og indholdet i PPV'er, så indholdet bedst muligt målrettes det konkrete formål, samt at processen ikke beslaglægger uforholdsmæssigt mange ressourcer hos PPR.

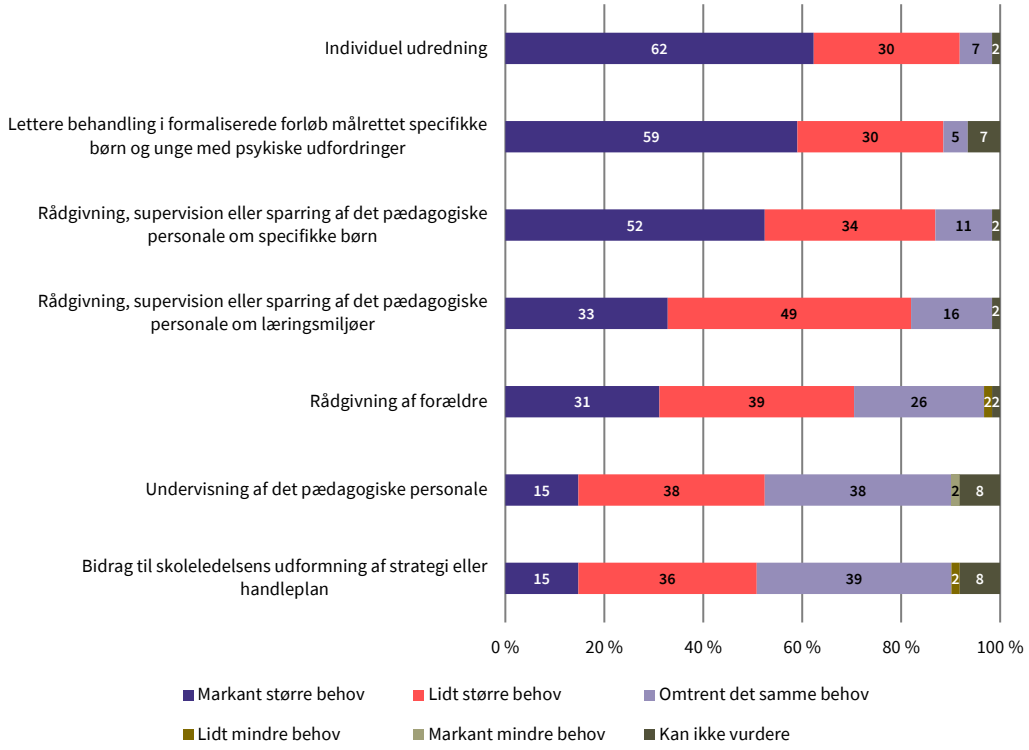
Kapitlet bygger på kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelser blandt henholdsvis PPR-ledere og skoleledere samt kvalitative data bestående af interview med PPR-ledere, PPR-medarbejdere, skoleledere og pædagogisk personale fra undersøgelsens otte casekommuner.

6.1 Efterspørgsel efter individuelle udredninger og PPV'er

Ni ud af ti PPR-ledere (92 %) oplever, at skolerne har et markant (62 %) eller lidt større (30 %) behov for *individuel udredning*[37] i løbet af de seneste tre år, jf. Fejl! Henvisningskilde ikke fundet.. Når PPR-lederne er blevet spurgt til udviklingen i behovet for PPR's indsatser og aktiviteter på grundskoleområdet, vurderer langt hovedparten med andre ord, at efterspørgslen på de individuelle udredninger er steget. I tillæg hertil vurderer 87 % af PPR-lederne, at skolernes behov for rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske personale om *specifikke børn* er steget markant (59 %) eller lidt (30 %). Der er også et større behov for lettere behandling (59 % angiver markant, 30 % angiver lidt). Tilsammen tegner der sig et billede af, at det ifølge PPR-lederne særligt er skolernes behov for *individrettede* indsatser og aktiviteter, som er vokset de seneste år. Et lignende billede gør sig gældende blandt skolelederne, om end i lidt mindre udtalt grad (jf. Figur 5.1 vist i kapitel 5).

37 Individuel udredning defineres i spørgeskemaundersøgelsen som observation, testning, møder med videre ifm. udarbejdelse af PPV (og hvis relevant, evt. ifm. henvisning til børne- og ungepsykiatrien).

Figur 6.1
Udvikling i skolernes behov for PPR's indsatser og aktiviteter på grundskoleområdet i løbet af de seneste de 3 år. Svar fra PPR-ledere.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61. Andele i procent. Bemærk at 2-8 % af respondenterne svarer, at de ikke kan vurdere udviklingen på det pågældende område. Spørgsmålsformuleringen lød: "Hvordan oplever du, at skolernes behov for PPR's indsatser og aktiviteter på grundskoleområdet har udviklet sig i løbet af de seneste 3 år med hensyn til følgende?". Respondenterne har ved dette spørgsmål fået følgende uddybning af, hvad "Individuel udredning" dækker over: "Observation, testning, møder med videre ifm. udarbejdelse af PPV (og hvis relevant, evt. ifm. henvisning til børne- og ungepsykiatrien)".

Infoboks 6.1: Pædagogisk-psykologisk vurdering (PPV)

PPV'ens lovgrundlag: Hvis en elev har et særligt undervisningsbehov, der ikke antages at kunne imødekommes inden for rammerne af den almindelige undervisning, skal skolens leder indstille eleven til en pædagogisk-psykologisk vurdering. Anvendelse af pædagogisk-psykologiske vurderinger (PPV'er) er nærmere reguleret i "Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand". Heri fremgår det, at der skal indstilles til en PPV, når et barn formodes at have brug for særlig hensyntagen eller støtte, som ikke umiddelbart kan imødekommes inden for rammerne af den almindelige undervisning uden tilbud om specialundervisning. Specialundervisning indbefatter undervisning i en specialklasse eller specialskole, eller undervisning i en almindelig klasse med støtte i mindst ni ugentlige klokketimer.

PPV'ens formål: Baggrunden for kravet om en PPV er, at elevens behov for særlig støtte skal vurderes af sagkyndige. PPV'en og forslag til foranstaltning skal således give skolelederen et sagligt solidt

grundlag til at træffe beslutninger om iværksættelse, fortsættelse, ændring eller ophør af den specialpædagogiske bistand. PPV'en har på den baggrund til formål at belyse elevens kompetencer med henblik på at yde skolen samt eleven og forældrene rådgivning om tilrettelæggelsen af og indholdet i en undervisning, der kan tilgodese elevens særlige behov og forudsætninger. Forældrene skal altid medvirke centralt i forløbet, dels fordi de kan bidrage med nødvendige oplysninger, dels fordi deres medvirken er afgørende for skolens muligheder for at tilgodese elevens særlige behov.

Indstilling til PPV: Som udgangspunkt er det skolelederen, der afgiver en indstilling til en PPV til kommunens PPR.[38] Forældrene og eleven kan anmode om en PPV, hvis de mener, at der bør iværksættes specialpædagogisk bistand.[39]

Af Børne- og Undervisningsministeriets 'Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand'[40] fremgår det at: "Forældrene og eleven kan også selv anmode om en pædagogisk-psykologisk vurdering i de tilfælde, hvor de finder, at der bør iværksættes specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand, jf. folkeskolelovens § 3, stk. 2, og bekendtgørelsens § 2, stk. 2. […] Hvis forældrene ønsker, at der skal iværksættes støtte i mere end 9 timer eller ske henvisning til specialklasse og i den forbindelse anmoder om en pædagogisk-psykologisk vurdering med henblik på, at der iværksættes specialpædagogisk bistand, skal en sådan foretages." I vejledningen står endvidere: "Vurderingens omfang og indhold kan inden for rammerne i bekendtgørelsens § 3 tilpasses den konkrete elev"[41].

Som det fremgår af vejledningen, er det kun i tilfælde, hvor eleven eller forældrene mener, at eleven har behov for støtte i mere end ni timer om ugen, at forældre eller eleven selv kan bede om en PPV. Forældre og elever har altså ikke krav på at få udført en PPV i alle tilfælde. Denne undersøgelses kvalitative analyse peger på, at der eksisterer varierende opfattelser af og praksisser ift. i hvilke situationer forældre og elever har ret til at få udarbejdet en PPV.

Indstillingens indhold: Indstillingen til en PPV bør indeholde en grundig beskrivelse af den uoverensstemmelse, der er opstået mellem mulighederne for at tilrettelægge undervisningen inden for rammerne af den almindelige undervisning og elevens kompetencer og potentialer. I beskrivelsen bør det endvidere indgå, hvilke tiltag der hidtil har været iværksat mhp. at forsøge at tilgodese elevens særlige behov inden for rammerne af den almindelige undervisning. Her kan der bl.a. være tale om, hvilke former for undervisningsdifferentiering der har været anvendt, og hvordan holddannelse har været forsøgt. Det er væsentligt, at der i beskrivelsen tages udgangspunkt i elevens ressourcer og potentialer. Det bør også indgå i beskrivelsen, hvilke faktorer i organisering og gennemførelse af undervisningen, som virker henholdsvis fremmende eller fastholdende ift. elevens udvikling.[42]

PPV'ens udarbejdelse: En PPV udarbejdes – efter samråd med forældrene – i samarbejde med relevante sagkyndige personer i det omfang, det er nødvendigt, og skal indeholde disses udtalelser. Relevante sagkyndige personer kan dække over fagpersoner fra kommunen, fra andre kommuner eller fra regionen.[43] Dette indebærer typisk PPR-medarbejdere samt evt. socialrådgivere og repræsentanter fra børne- og ungepsykiatrien. Se fx infoboks 6.2, hvor rammerne for specifikt psykologernes bidrag til PPV'er berøres.

38 Jf. Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, §2, stk. 1.
39 Jf. Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, § 2, stk. 2.
40 Jf. Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, afsnit 12, stk. 1.
41 Jf. Folkeskoleloven, §12 stk.2
42 Jf. Vejledningen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand, stk. 10.
43 Jf. Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, §3, stk. 1.

PPV'ens indhold: PPV'ens omfang og indhold tilpasses den konkrete elev. En PPV kan bestå af forskellige elementer såsom test, udtalelser og vurderinger fra relevante sagkyndige personer samt udtalelser fra forældre og eleven selv. Et element i vurderingen kan være gennemførsel af en analyse af elevens særlige behov på grundlag af foreliggende oplysninger eller vurderinger fra det pædagogiske personale, forældre og andre personer med betydning for elevens og klassens faglige og sociale funktion. Et andet element kan være en grundig og dybdegående undersøgelse af elevens individuelle faglige og sociale kompetencer og potentialer. Undersøgelsens omfang afhænger af elevens behov og den sammenhæng, som eleven befinder sig i.[44] Formålet med, at PPV'en belyser elevens kompetencer, er, at der på den baggrund kan ydes rådgivning til skolen samt eleven og forældrene om, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så den tilgodeser elevens særlige behov og forudsætninger.[45]

Når en PPV er udfærdiget af PPR: Når en PPV er udfærdiget af PPR, sendes denne til skolens leder, samtidig med at en kopi sendes til forældrene.[46] Det er skolens leder – evt. i samarbejde med et visitationsudvalg – der træffer beslutning om, hvorvidt en elev kan få specialundervisning inden for skolens rammer[47]. Hvis eleven skal have specialundervisning på en anden skole end distriktsskolen, er det kommunalbestyrelsen, der træffer beslutningen. Der lægges stor vægt på forældrenes ønsker mht. den nærmere tilrettelæggelse af den specialpædagogiske bistand.[48] Hvis eleven vurderes at have behov for specialpædagogisk bistand, skal PPV'en indeholde et forslag til den nærmere ordning af denne,[49] og det pædagogiske personale skal efterfølgende orienteres. Hvis konklusionen af PPV'en er, at der ikke bør iværksættes specialpædagogisk bistand, fremsendes forslag om, hvordan rammerne for og indholdet i den almindelige undervisning kan ændres for at imødekomme elevens særlige behov. Skolelederen har i alle tilfælde ansvar for "at sikre, at det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, planlægger og tilrettelægger undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, og trives i skolens faglige og sociale fællesskaber."[50]

PPV'er som grundlag for beslutninger om re-visitation: Skolens leder er forpligtiget til at følge udviklingen hos de elever, der modtager specialpædagogisk bistand. I den forbindelse skal der mindst én gang om året tages stilling til, om den specialpædagogiske bistand for de enkelte elever skal fortsætte, ændres eller ophøre.[51] Beslutningen træffes på grundlag af en pædagogisk-psykologisk vurdering. Beslutninger om re-visitation skal ske i samråd med elever og forældre.[52]

Skolelederens afgørelse om fortsættelse, ændring eller ophør af den specialpædagogiske bistand skal træffes på baggrund af en aktuel/opdateret pædagogisk-psykologisk vurdering, hvori PPR har forholdt sig til barnets aktuelle skolegang, vanskeligheder og undervisningsbehov. Eksempler fra denne undersøgelse indikerer, at praksis kan spænde fra opdatering af eksisterende PPV'er til udarbejdelse af nye PPV'er.

44 Jf. Vejledningen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand, stk. 14.
45 Jf. Vejledningen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand, stk. 14.
46 Jf. Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, §3, stk. 4.
47 Jf. Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, §4, stk. 2.
48 Jf. Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, §4, stk. 1.
49 Jf. Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, §3, stk. 2.
50 Jf. Folkeskoleloven, § 18, stk. 2.
51 Jf. Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, §7, stk. 1.
52 Jf. Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, §7, stk. 3.

PPV'er som dokumentation i klagesager: Forældre kan indbringe skolelederens og/eller kommunens afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand for Klagenævnet for Specialundervisning.[53] Denne klageadgang understøtter elevens retssikkerhed. Klagenævnet træffer afgørelse pba. en skriftlig klagesagsbehandling, og her er PPV det centrale dokument for at vurdere elevens behov for støtte.

Flere aktører anmoder om PPV'er

I interviewene peger PPR-ledere og medarbejdere på, at det øgede efterspørgsel efter PPV'er både handler om, at flere elever er i mistrivsel, og om at der er en øget opmærksomhed på mulighederne for at få foretaget udredning og evt. diagnosticering, som betyder, at flere aktører end tidligere anmoder om PPV'er. Det handler især om tre aktører: skoler, forældre og psykiatrien. Efterspørgslen efter PPV'er fra disse aktører medfører altså, at PPR varetager opgaver omkring udarbejdelse af PPV'er udover det, de er forpligtet til ifølge folkeskoleloven (se infoboks 6.1).

Det øgede behov på skolerne for udarbejdelse af PPV'er handler ifølge både PPR og skoler om generelle udfordringer mht. at tilbyde et inkluderende læringsmiljø på almenområdet. Det er altså ikke kun den enkelte elevs behov for specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand, der fylder, men også udfordringer ifm. at tilbyde et læringsmiljø, der opfylder elevens behov for støtte i almenundervisningen, hvorfor det pædagogiske personale efterspørger flere muligheder for støtte.

Efterspørgslen fra forældre handler ifølge PPR-medarbejderne om, at synet på diagnosticering har ændret sig, så det er mindre stigmatiserende at have en diagnose. Diagnoser forbindes i højere grad end tidligere med muligheden for ekstra støtte eller segregerede specialtilbud. Der tales undertiden om, at forældrene har "taget det diagnosticerende sprog til sig", som en PPR-leder udtrykker det. Samtidig giver både PPR og skolelederne i interviewene udtryk for, at forældre er blevet opmærksomme på, at de kan anmode om en pædagogisk-psykologisk vurdering af deres barn, hvis det vurderes, at barnet har behov for specialpædagogisk bistand, herunder specialundervisning. Vurderingens omfang og indhold tilpasses barnets konkrete situation. Hvis PPR gennem indledende samtaler vurderer, eksempelvis, at der *ikke* er tale om et barn med behov for specialundervisning eller støtte i mindst 9 ugentlige timer, så skal der blot foreligge en redegørelse herfor. (se infoboks 6.1). Samtidigt beretter PPR og skoler om, at der er en forventning blandt forældre om, at en PPV kan bane vejen til en henvisning til børne- og ungdomspsykiatrien mhp. en udredning dér. Henvisning til børne- og ungepsykiatrien er dog ikke en af PPR's lovbundne opgaver, og forældre har derfor ikke krav på dette.

53 Jf. Vejledningen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand, stk. 89.

Flere henvendelser fra forældre handler om, at en PPV ses som den mest virkningsfulde måde, der kan bedes om støtte på selvom den er af mindre omfang end de ni klokketimer ugentligt, der definerer specialundervisning, fordi det samlede pres på ressourcerne på skolerne er stort, jf. kapitel 4. En psykolog i PPR forklarer, hvordan ressourcepresset kan sætte gang i en ond cirkel:

> Der er flere og flere forældre, der anmoder om PPV'er, fordi de oplever, at deres børn ikke får nok støtte og hjælp uden en PPV. Fordi skolerne ikke får flere ressourcer, tager de fra de indledende og indgribende indsatser, og det vil sige, at der findes næsten ikke noget støtte længere mellem 5 og 12 lektioner. Og så bliver det lidt en ond cirkel, for så begynder forældre at opleve, at deres børn ikke bliver hjulpet nok. Mange af disse børn kunne måske have være grebet tidligere, hvis der var sat lidt mindre støtte ind rettidigt i stedte for at vente, til at det blev så slemt, at man skulle bede om en PPV og så sætte massivt ind.
>
> PSYKOLOG I PPR

Endelig peger PPR-ledere og medarbejdere i nogle kommuner på, at psykiatrien foretrækker henvisninger fra PPR frem for henvisninger fra almenpraktiserende læger eller andre aktører, bl.a. fordi PPR kan lave mere fyldestgørende beskrivelser af barnet. Der kan være indgået lokale sundhedsaftaler mellem regionerne og kommunerne, som berør dette. I interviewene beskriver flere PPR-medarbejderne, at de oplever et stort fokus på PPV'en.

6.2 Ressourceforbruget ifm. PPV'er

Loven beskriver i overordnede termer, hvornår der skal foretages en pædagogisk-psykologisk vurdering af et barn, og hvad den bør indeholde af oplysninger (se Infoboks 6.1). Der er ikke nedfældede krav om, hvad en PPV specifikt skal indeholde. Da indholdet selvsagt vil afhænge af den enkelte sag, kan en PPV således i nogle tilfælde være kortfattet og afgrænset, mens den i andre tilfælde vil være lang og udfoldet. En dominerende fortælling i interviewene er dog, at en PPV er en ressourcekrævende opgave for PPR.

Et lignende billede fremgår også af spørgeskemaundersøgelsen. På spørgsmålet om, hvordan medarbejdernes tid fordeler sig mellem en række opgaver i PPR, angiver PPR-lederne i gennemsnit, at deres medarbejdere som samlet gruppe bruger 22 % af deres tid på individuelle udredninger, og at det specifikt for psykologernes er 29 % af deres tid (se Tabel 3.1 i kapitel 3).[54] Altså fremstår PPV'er og det individuelle udredningsarbejde rundt om disse som en væsentlig del af PPR's virke, og udarbejdelsen optager en forholdsvis stor del af særligt PPR-psykologernes tid.

I en kommune, hvor behovet for PPV'er er steget markant de senere år, forklarer PPR-lederen i interviewet, at de i 2017 lavede 79 PPV'er på almenområdet, mens tallet i 2021 var steget til 367. En

54 Med individuel udredning forstås observation, testning, møder med videre ifm. udarbejdelse af PPV (og hvis relevant, evt. ifm. henvisning til børne- og ungepsykiatrien).

konsekvens er, ifølge lederen, at psykologerne i PPR bruger "i hvert fald halvdelen af tiden med enkeltsager, altså undersøgelser, møder, tilbagelevering, rapportskrivning, henvisninger til psykiatrien og alt sådan noget". Lederen vurderer således, at der laves uhensigtsmæssigt mange PPV'er, og udtrykker ønske om et større fokus på dialog og sparring omkring i indsatser i miljøet i stedet.

PPR-lederne efterlyser samarbejde om løsninger, *inden* en PPV kommer på tale

PPR-lederne peger i interviewene samstemmende på, at de gerne vil arbejde forebyggende sammen med skolerne, men at de mange ressourcer, der er bundet op på arbejdet omkring PPV'er, spænder ben herfor. Besvarelserne fra spørgeskemaet til PPR-lederne underbygger denne pointe, idet svarene her indikerer, at PPR ønsker at opprioritere det forebyggende arbejde (jf. delkapitel 3.2). Som en løsning på denne udfordring med at finde tid til at forebygge, foreslås det i interviewene, at der arbejdes med kulturen og praksis omkring PPV'erne – bl.a. spørgsmålet om, hvornår en PPV er relevant. Som denne PPR-leder antyder, fører forældres ret til at anmode om en PPV (når der er et formodet behov for specialpædagogisk bistand) til, at der formentligt anmodes om flere PPV'er, end det er meningsfyldt:

> Vi kan ikke afslå at lave en PPV, når vi bliver anmodet om det, selvom vi kan synes, at det ikke er god brug af vores tid. Det er jo et retskrav, at forældrene må få en faglig vurdering. Problemet er jo ikke, *at* vi laver dem. Problemet er, at der er en tendens til, at det er noget, der anmodes om i flæng.
>
> PPR-LEDER

Som det beskrives i citatet, er PPR-lederens oplevelse, at PPR ikke kan afslå en anmodning fra forældre om at få en faglig vurdering ifm. pædagogisk-psykologisk rådgivning omkring deres barns behov for støtte eller specialundervisning.

Set i lyset af den stigende efterspørgsel efter individuel udredninger og de begrænsede ressourcer i PPR betyder oplevelsen af retskravet, at der i endnu højere grad er brug for, at PPR, skolerne og forældrene har en dialog om, (i) hvordan barnet bedst hjælpes, og (ii) om denne hjælp forventes at kunne gives inden for ni timers støtte om ugen – også langt før en PPV evt. kommer på tale. For som én PPR-leder udtrykker det, så kunne ressourcerne måske bruges bedre ved at "skabe nogle kvalitetsmæssige løsninger for flere [elever] på samme tid. Så kunne vi måske lave færre PPV'er".

I en af undersøgelsens casekommuner arbejder man struktureret med at understøtte et fokuseret lærer- og forældresamarbejde om at skabe tidlig indsats omkring et barn, før en PPV kommer på tale. PPR-lederen beskriver fordelen ved denne tilgang:

> [V]i kan begynde at lave nogle procesmæssige greb tidligere. Skabe nogle handlinger omkring de her børn tidligere. Så gør det jo, at vi kan komme ind og sige: "Nu har vi prøvet rigtig meget sammen, nu tænker vi, at det er relevant at lave en PPV". Så har vi noget data, og så kan vi bygge oven på det.
>
> PPR-LEDER

Noget af det, som synes at gøre den tidlige dialog vanskelig, er, at både det pædagogiske personale på skolerne og PPR-medarbejderne er pressede på tid. Derudover er der en forventning om, at skolerne har afprøvet forskellige tiltag, inden de henvender sig til PPR (jf. 'trappen' i delkapitel 4.2). Denne forudgående afprøvning på skolerne er almindelig praksis, hvilket både beskrives i ministeriets vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand[55] samt afspejles i PPR-ledere og medarbejderes forventninger til samarbejdet mellem PPR og skoler. Hvor skolernes forudgående afprøvning fremhæves som en nødvendig og bidragende del af arbejdet med en specifik elev, kan det forudgående arbejde også have den mindre ønskværdige konsekvens, at når skolerne først henvender sig til PPR, så er graden af alvor større. Derudover beskrives det i interviewene, hvordan det pædagogiske personale kan stå med den erfaring, at det, der hidtil har været afprøvet, ikke har virket efter hensigten, og at der nu skal mere til – hvilket i deres optik ofte indbefatter udarbejdelse af en PPV.

Psykologer anses ofte som hovedansvarlige for udarbejdelse af PPV'en

På tværs af interviewene med PPR og skoleledere fremgår det tydeligt, at psykologer forventes at have hovedansvaret for udarbejdelsen af en PPV. En PPV er i udgangspunktet, og i henhold til lovgivningen på området, et tværfagligt dokument, hvor bidrag fra relevante fagpersoner omkring en given problemstilling indgår. Nogle PPR-medarbejdere oplever imidlertid, at skolernes forventninger er sådan, at en PPV først er "rigtig", hvis en psykolog har udarbejdet den. Til dette generelle billede hører imidlertid også nuancer. Fx beskrives det i én af casekommunerne, hvor de har pædagogiske konsulenter ansat, at de ser en klar fordel i, at denne faggruppe også indgår i udarbejdelsen af PPV'er. Argumentet for det er bl.a., at de pædagogiske konsulenter i højere grad end psykologerne laver test, som går tæt på det fagfaglige, og som dermed har en direkte anvendelse i lærernes planlægning af undervisningen. De pædagogiske konsulenter kan også bidrage til at udarbejde, afprøve og evaluere handleplaner, som på den måde både bringer PPR's vejledning tættere på den praksis, de skal bruges i, og som kan danne baggrund for en eventuel senere PPV, skulle den vise sig nødvendig.

Med afsæt i disse analytiske fund peger EVA på, at processerne omkring udarbejdelsen af PPV'er med fordel kan lettes, ved at forskellige faggrupper i højere grad bidrager til udarbejdelsen (se udviklingsspor i afsnit 6.7).

Infoboks 6.2: PPV'er som psykologfaglige erklæringer

Efter folkeskolelovgivningen er der ikke krav om, at de psykologer, der medvirker ved udarbejdelse af PPV, har autorisation. På tværs af undersøgelsens casekommuner er psykologer med autorisation eller med ønske om autorisation, imidlertid ofte involverede i eller udførende af udarbejdelsen af PPV'er. Det betyder, at de i deres udførelse af opgaven er underlagt psykologloven og de særlige faglige retningslinjer, der er fastsat af Psykolognævnet.

55 "Vejledningen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand", stk. 10.

I psykologloven om psykologfaglige erklæringer står det, at "autoriserede psykologer skal udvise omhu og uhildethed ved udfærdigelse af erklæringer, som de afgiver i deres egenskab af autoriserede psykologer".[56] Dette krav har betydning for PPR-psykologers arbejde, da PPV'er opfattes som "psykologfaglige erklæringer". I praksis medfører dette, at PPV'er udført af en autoriseret psykolog skal leve op til en vis faglig standard. Hvis det psykologfaglige indhold i en PPV har for ringe en faglig standard, kan Psykolognævnet fratage psykologen vedkommendes autorisation.

Undersøgelsens kvalitative fund omkring psykologers udarbejdelse af PPV'er tegner et billede af, at deres lovmæssige forpligtigelser både understøtter barnets retskrav, samtidig med at de kan være kilde til et uhensigtsmæssigt tidsforbrug (se følgende afsnit). Ift. kvaliteten af indholdet i PPV'erne er undersøgelsens kvalitative fund mere tvetydige. Her italesætter nogle PPR-ledere og medarbejdere, hvordan psykologers lovmæssige forpligtigelser kan sikre en høj kvalitet i PPV'ens indhold, mens andre påpeger, hvordan de kan fordre en praksis hvor PPV'ernes indhold får karakter af standardiserede frem for individualiserede beskrivelser af det enkelte barn.

Behandlingen af PPV'er som psykologiske erklæringer kan presse psykologerne

PPV'er betragtes som psykologiske erklæringer, hvis det er en autoriseret psykolog, der udarbejder dem (se infoboks 6.2). Undersøgelsens kvalitative analyse viser, at kravet om, at psykologer med autorisation behandler PPV'er som psykologiske erklæringer, understøtter en praksis, hvor psykologer i PPR dedikerer en betydelig mængde tid og ressourcer til udfærdigelse af PPV'er. I denne forbindelse udtrykker flere psykologer, hvordan de udfærdiger PPV'er så udføreligt som muligt, i det tilfælde at der bliver søgt aktindsigt ifm. en klagesag, eller hvis PPV'en underlægges kvalitetskontrol fra Psykolognævnet. Det fører bl.a. til, at PPV'er i nogle tilfælde er meget lange og detaljerede for at sikre, at indholdet har en betydelig faglig standard og kvalitet. Hvis ikke indholdet i PPV'er har en vis faglig standard og kvalitet, kan psykologen risikere at få en påtale fra Psykolognævnet, eller i yderste konsekvens at miste sin autorisation. Det er ikke en problemstilling, der nævnes i alle casekommuner, men dér, hvor det bringes på banen, fylder det en del. En PPR-leder forklarer således om psykologerne:

> "Vi ser den ene kollega efter den anden blive sendt ind til Psykolognævnet. Folk er sindssygt bange for at blive sendt i nævnet, og der er et års ventetid, hvor man ikke ved, om man får en næse eller mister sin autorisation. Det fylder afsindig meget for faggruppen.
>
> PPR-LEDER

Som dette citat illustrerer, har psykologlovens krav til faglige standarder for udfærdigelse af psykologiske erklæringer – herunder deres bidrag til PPV'er – stor betydning for PPR-psykologernes arbejde. Behandlingen af psykologernes bidrag til PPV'er som psykologiske erklæringer medfører særlige praksisser (fx opleves et stort tidsforbrug på PPV'er). Dettegiver anledning til refleksion omkring, hvordan forventninger til psykologers rolle i udfærdigelsen af PPV'er kunne gentænkes da de

56 Jf. Psykologloven, § 16, stk. 1.

nuværende praksisser omkring psykologers bidrag til PPV'er kan udfordre det udtalte ønske hos flere PPR-ledere og PPR-medarbejdere om at forenkle indholdet af og processerne knyttet til udarbejdelsen af PPV'er. Med afsæt i analysens fund peger EVA på, at en højere grad af involvering af forskellige faggrupper i processerne omkring udarbejdelsen af PPV'er samt understøttelse af de involverede fagpersoners tværfaglige samarbejde kan lette processerne omkring udarbejdelsen af PPV'er (se udviklingsspor i afsnit 6.7).

Det store ressourcetræk betyder, at det må prioriteres, hvornår en PPV er relevant

Udarbejdelse af PPV'er er ressourcekrævende, og derfor er prioritering nødvendig. Sådan lyder det fra flere ledere og medarbejdere i PPR. Nogle PPR-ledere fortæller, at der i deres kommune er en gensidig forståelse imellem PPR og skolerne om, at det netop kun er, når det er "rigtig nødvendigt", at der anmodes om en PPV. Der kan dog være forskellige opfattelser af, hvornår det er tilfældet. Analysen indikerer, at det er her, at *skolelederne* kan komme i et krydspres mellem (i) lovgivningen, (ii) forældres anmodninger om PPV'er på vegne af deres barn og (iii) hensynet til ressourcerne. Dette krydspres udfoldes i det følgende:

(i) Skoleledelsens forpligtigelse til at indstille: Skolelederen har, ifølge lovgivningen, ansvaret for at indstille til en PPV, hvis der er en formodning om, at en elev har behov for specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand (se infoboks 6.1).

(ii) Forældrenes mulighed for at anmode: Forældre har ifølge lovgivningen ret til at bede om en PPV, hvis de har en formodning om, at deres barn har behov for specialpædagogisk støtte i mere end ni timer ugentligt eller en henvisning til specialundervisning, evt. i et segregeret specialtilbud. Ideelt set skal skole og forældre dog være i dialog og i et konstruktivt samarbejde om barnet inden det kommer så vidt (se infoboks 6.1).

(iii) Hensynet til ressourcerne: I nogle kommuner står den enkelte skole helt eller delvist for at finansiere specialtilbud til distriktselever. Dette forhold indgår ikke som en del af lovgivningen, men beror på kommunal organisering. I sådanne tilfælde vil skolelederen beslutte, hvilke elever der skal anmodes om en PPV til. Denne beslutning tager afsæt i de allokerede ressourcer, og en skoleleder kan derfor risikere at skulle prioritere blandt elever, hvilket kan forårsage, at ikke alle elever med relevant behov får udarbejdet en PPV i praksis.

Skoleledere beretter om, at de er nødt til at prioritere, i hvilke elevsager de anmoder om PPV. Denne prioritering tages ud fra en vurdering af, hvilke sager der er mest akutte, og hvilke der vurderes at kunne vente, uden at situationen forværres uhensigtsmæssigt meget. Skolelederne giver i interviewene udtryk for vigtigheden af at sikre en god dialog med forældrene så tidligt i forløbet som muligt. Som én skoleleder udtrykker det, vil dét, at der udarbejdes forholdsvis *få* PPV'er, være tegn på, at "tingene tages i opløbet", vel vidende at der selvfølgelig er tilfælde, hvor en PPV er nødvendig. Problemstillingen må dog på ingen måde forsimples til en fortællingen om, at målet skal være, at der udarbejdes færre PPV'er. Det handler om, at der skal foretages pædagogisk-psykologiske vurderinger, når der er brug for dem. En løbende dialog mellem skoler og PPR om elever, hvis skolesituation giver anledning til bekymring, er en forudsætning for at lykkes med dette. Det gælder ikke kun ift. de enkelte, konkrete sager, men det handler også om at få forventningsafstemt brugen af PPV'er på et mere overordnet niveau, dvs. mellem PPR-ledelser og skoleledelser.

6.3 PPV'ens funktion og anvendelse

PPV'ens anvendelse er kendetegnet ved to funktioner, der begge kan være til stede i større eller mindre grad: Dels har PPV'en (i) dokumenterende funktion og kan som sådan anvendes som grundlag, når der skal træffes beslutning om specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand, og dels kan den fungere (ii) handlingsanvisende, hvorved det pædagogiske personale får input til at tilpasse pædagogikken og didaktikken med barnets trivsel og udvikling for øje.

I sin dokumenterende funktion har PPV'en typisk fokus på at redegøre for de udfordringer, eleven befinder sig. Det vil også være her, hvor der vil blive beskrevet, hvad der hidtil har været afprøvet af indsatser og tiltag, og hvilken forandring – om nogen – det har medført for eleven. Den kan derfor blive problemorienteret og individfokuseret. I sin handlingsanvisende funktion beskriver PPV'en, hvad der kan gøres for at skabe bedre lærings- og udviklingsrammer for det enkelte barn, og har dermed mulighed for at bidrage med et blik på ressourcer og potentiale hos barnet selv samt i de relationer og den kontekst, barnet befinder sig i.

Undersøgelsens kvalitative analyse peger på, at der er delvist modsatrettede forventninger til, hvilken funktion PPV'en kan og bør spille. I det følgende belyser vi først PPV'ens funktion som dokumentation af udfordringer og behov. Derefter ser vi på PPV'en som et handlingsanvisende afsæt for udvikling af den pædagogiske praksis.

6.3.1 PPV'ens dokumenterende funktion ifm. visitation eller henvisning

Ledere og medarbejdere i PPR oplever, at anmodninger om PPV'er drives af behovet for enten en visitation til et specialundervisningstilbud eller en henvisning til udredning i psykiatrien, og ikke af en nysgerrighed for barnet i dets kontekst. En PPR-psykolog beskriver, hvordan processen opleves:

> "Typisk er det et specifikt barn, som bøvler ind i en eller anden klassesammenhæng. Enten sidder vi til netværksmøder, hvor man gerne vil have rådgivning eller vejledning fra os, eller også laver vi PPV'er på børn. Og det er ikke: "Lad os være nysgerrige på, hvad der er på spil med det her barn", men: "Kan vi få lavet den her PPV, så vi kan få henvist barnet?"
>
> PSYKOLOG I PPR

Det gennemgående billede er, at PPV'ens primære funktion er som dokumentation af barnets udfordringer i dets nuværende skolekontekst og en beskrivelse af barnets behov med henblik på en sagsfremstilling for det kommunale visitationsudvalg. Det kan fx være, hvis skolen er i tvivl om, hvad der ville være mest hensigtsmæssigt for en elev: at blive på den nuværende skole eller at komme i et specialtilbud. Eller også anmodes der om en PPV, når skolen netop *ikke* er i tvivl om, at en visitation højst sandsynligt kommer på tale. I et eksempel på en sådan anvendelse af PPV'en, beskriver en PPR-leder hvordan PPV'er i den aktuelle casekommune oftest laves med henblik på visitation til specialtilbud, mens PPR's forslag til skolen om understøttelse af enkeltbørn præsenteres i det løbende handleplansarbejde.

PPV'en efterspørges som dokumentation ifm. overgange

Ud over brugen af PPV'en, når et barn skal visiteres til et specialtilbud eller henvises til psykiatrien, bruges den også undertiden ifm. overgange. Fra interviewene med skoleledere nævnes det fx, at ungdomsuddannelsesinstitutioner beder om en PPV for afgangselever, hvis de skal kunne tilbyde mentorstøtte på næste uddannelsestrin.[57] I denne forbindelse problematiserer en skoleleder, hvordan man risikerer, at elever uden diagnoser ikke kan få støtte på en ungdomsuddannelse, hvis ikke der er udfærdiget en PPV, samt at elever kan gå glip af "den økonomiske fordel ved at have fået stemplet som autist eller have en opmærksomhedsforstyrrelse, der giver en forhøjet SU, fordi man ikke forventer, at de kan have et studiejob".

Et andet eksempel fra de kvalitative interview er, at mellemtrinslærere lige inden elevernes overgang til udskolingen kan bede om PPV'er, fordi de – med en PPR-medarbejders ord – ikke vil have siddende på sig, at "der var noget, de ikke opdagede på deres vagt". Efterspørgslen bliver i disse sammenhænge i høj grad aftagerdrevne og lægger dermed beslag på psykologressourcer, som ifølge skolens leder i stedet kunne bruges bedre på andre opgaver.

> "Med al respekt, så har vi kun brug for en PPV, når vi har brug for, at der er nogle *andre*, der har brug for den.
>
> SKOLELEDER PÅ EN SKOLE, DER OGSÅ HAR SPECIALKLASSERÆKKER

PPV'ernes indhold kan opleves som genkendeligt

Det fremføres i flere interview, at indholdet af PPV'en er genkendeligt for skolernes pædagogiske personale. Genkendeligheden afspejler typisk, at der har været en tæt dialog mellem skole og PPR:

> "Den dag, hvor jeg så en PPV, hvor der stod noget i den, som jeg overhovedet ikke vidste, så ville jeg undre mig, fordi det er jo en blanding af, hvad vi har gjort, og hvad [PPR-psykologen] ser.
>
> LÆRER

Som citatet viser, genkender det pædagogiske personale typisk beskrivelserne i PPV'en, fordi den ofte anvendes summativt og dokumenterende, altså som en opsamling på problemstillinger, afprøvning af indsatser og konklusioner herpå.

PPR peger på etiske dilemmaer, når PPV'er fokuserer på barnets problemer

En konsekvens af, at PPV'en i praksis opleves at tjene det formål at opnå visitering til støtte eller specialundervisning eller en henvisning til børne- og ungepsykiatrien, er, at barnets problemer eller svagheder vægtes i PPV'en frem for dets ressourcer eller styrker.

57 Det er vigtigt at bemærke, at der ikke er hjemmel i lovgivningen til, at ungdomsuddannelsesinstitutioner kan kræve en PPV ifm. mentorstøtte, da disse uddannelser har deres egen støttestruktur med et andet lovgrundlag.

> Det er jo ligesom glasset, der er halvtomt eller halvfyldt. […] Vores habitus – den verden, vi lever i – gør, at vi er opdraget til at finde fejl – også i en skoleverden. Det er en kæmpe kulturopgave at få vendt blikket og hele tiden se på, hvad det er, barnet her rent faktisk kan? Det fylder meget i lærerkulturen og i det hele taget. Bare det, at vi skal finde det, som barnet *ikke* kan for at få visiteret barnet til et andet skoletilbud, det er jo nærmest en syg tankegang.

SKOLELEDER

Det problemorienterede fokus synes at afspejle sig både i indholdet af PPV'en, men også i selve processen op til PPV'ens tilblivelse. I interviewene fremhæver PPR-psykologerne deres etiske overvejelser omkring den kendsgerning, at en PPV følger et barn fremover. Når en PPV kommer på tale, er det derfor vigtigt, at der laves ordentlige og fair beskrivelser af barnet (og forældrene), ligesom der gøres nøje overvejelser om, hvilke eksempelvis kognitive test det er nødvendigt at udsætte barnet for. Sådanne testresultater kan både være adgangsgivende til støtte og specialtilbud, men kan også fungere som et stempel, som påvirker barnets syn på sig selv og lærernes syn på barnet. Disse etiske dilemmaer bør de, der har ansvar for at udarbejde dem, have for øje. Det bør med andre ord tages med i betragtningen, når PPV'er udarbejdes, om de har – som vejledningen også anviser – en passende beskrivelse af både elevens udfordringer på det givne tidspunkt, men også hvilke ressourcer og udviklingspotentialer eleven har at trække på selv og i dets kontekst (dvs. i familien og i fritiden). Det taler for en bevidsthed om, at en PPV anvendt på som dokumentation er et øjebliksbillede af (nogle af) de vanskeligheder, som eleven står i på et givent tidspunkt og i de aktuelle kontekster (jf. Hertz, 2017). Dette udfordringsbillede kan alt andet lige ændre sig, hvis der er forhold omkring eleven, der forandres. Det ser vi på i det næste afsnit, som har fokus på PPV'ens handlingsanvisende funktion.

Eksempel 6.2: Inddragelse af forældres viden om barnet

Den kvalitative analyse viser, at det har stor betydning for forældrene, at de oplever, at deres viden om barnet inddrages. Flere forældre beretter, at involvering af PPR netop medfører, at deres viden og perspektiver på barnets situation inddrages i højere grad. Forældrene påpeger, at dette særligt sker på netværksmøder, hvor PPR, skolen, forældrene og andre relevante parter mødes for at tale om barnet. Forældrenes perspektiv kommer også direkte i spil ifm. udfærdigelse af en PPV. En forælder italesætter her PPV'en som et vendepunkt ift. deres oplevelse af at blive set og hørt:

> Vi havde oplevet dialogen med psykologen som meget kortfattet, og at udfordringerne ligesom blev talt lidt ned. Hun var ikke særlig imødekommende over for os og de bekymringer, vi havde, og jeg tænker, det er, fordi vi har et barn, der er rigtig svær at sætte i en kasse […]. Da vi så læste den her PPV, så følte vi faktisk, at hun havde forstået det hele alligevel, og det var virkelig rart. Hun var god til at inddrage input både fra os og det, som var blevet foreslået fra [sygehuset], talepædagogen, ergoterapeuten og børnehaven. Så det var rigtig fint.

FORÆLDER

Som eksemplet illustrerer, fremhæves PPV'en som et dokument, hvor forældre oplever, at deres viden kan blive inddraget og barnets udfordringer belyst fra flere vinkler. Flere forældre beretter dog

også om, at de i perioder eller henover hele forløb oplever, at deres viden *ikke* bliver inddraget i tilstrækkelig grad. I disse tilfælde nævnes igen netværksmøder og PPV som centrale, men her på en måde, hvor forældrene præsenteres for fortællinger om deres børn, som de *ikke* oplever er retvisende eller dækkende. I disse tilfælde kan forældre opleve, at deres perspektiver omkring barnet ikke bliver hørt, forstået rigtigt eller taget alvorligt. En forælder sætter her ord på konsekvenserne af en sådan oplevelse:

> Jeg følte mig slet ikke set og hørt overhovedet. Og jeg har haft en rigtig, rigtig dårlig connection til hver gang, der bliver snakket om, at der skal PPR på. Altså det sidder som myrer i kroppen for mig. Det kan jeg slet ikke, hårene rejser sig bare ved tanken om det. Fordi jeg ikke synes, at det er et samarbejde, der har fungeret mellem os forældre, skolen og PPR.
>
> FORÆLDER

Som citatet viser, kan det skabe en negativ oplevelse af samarbejdet med PPR, hvis ikke forældrene oplever, at deres perspektiv inddrages, eller hvis ikke de kan genkende det, som kommer til at stå i et mødereferat eller en PPV. Fra et forældreperspektiv fremstår især netværksmøderne samt PPV'en som vigtige snitflader for forældrenes berøring med PPR og skolen omkring deres barn, hvor inddragelse af forældreperspektiver er centrale

6.3.2 PPV'ens handlingsanvisende funktion ift. den pædagogiske praksis

PPV'en har til formål at være handlingsanvisende

Et perspektiv, der går igen blandt flere skoleledere og medarbejdere, er PPV'ernes funktion som handlingsanvisende. PPV'en skal indeholde en beskrivelse af den pågældende elevs kompetencer, således at der på den baggrund kan ydes rådgivning til skolen samt eleven og forældrene om, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så den tilgodeser elevens særlige behov og forudsætninger,[58] jf. infoboks 6.1. Analysen peger på, at tre forhold kan være bestemmende for, om det lader sig gøre i praksis: tilgængelighed, realiserbarhed og opfølgning.

Tilgængelighed: For det første fremhæves det som en forudsætning for, at handlingsanvisninger kan føres ud i livet, at viden om PPV'ens indhold og anbefalinger vedr. undervisningens tilrettelæggelse gøres tilgængelig for det pædagogiske personale, der har brug for denne viden. Lovgivningen foreskriver, at PPV'en skal afleveres skriftligt til skolelederen, der har ansvar for "at sikre, at det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, planlægger og tilrettelægger undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, og trives i skolens faglige og sociale fællesskaber."[59] Med andre ord påhviler det skolelederen at sikre sig, at det pædagogiske personale, der har ansvar for undervisningen, har adgang til de relevante dele af PPV'en.

På nogle skoler er der stor opmærksomhed herpå. Én af caseskolelederne fremhæver, at det er vigtigt på deres skole, at alle lærere – også dem, som kun har den pågældende elev i få timer – får

58 Jf. Vejledningen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand, stk. 14.
59 Jf. Folkeskoleloven, § 18, stk. 2.

læst PPV'en for på denne måde at skabe sammenhængende ændringer i læringsmiljøet på tværs af lærere og fag. Andre steder oplever PPR, at PPV'en ikke i tilstrækkelig grad læses af det pædagogiske personale på skolerne. Nogle gange handler det ifølge PPR om, at det pædagogiske personale primært hæfter sig ved "den lille bitte frase til sidst i psykiatripapiret eller i en PPV, hvor der står 'specialpædagogisk bistand'" og er ikke så optagede af, hvad der evt. måtte stå om tilpasning af undervisningsrammerne.

I atter andre tilfælde handler det om en diskrepans mellem, hvad det står i lovgivningen, og tolkningen af den i praksis. I et interview med pædagogisk personale blev det fremført, at de nogle gange ikke har fået lov til at læse PPV'en, da forældrene ikke har givet samtykke hertil. Her må det understreges, at det pædagogiske personale ikke har en ret til at læse PPV. Skoleleder har imidlertid pligt til at formidle *indholdet* til det undervisende personale, og der kan være medarbejdere der bør læse udvalgte dele af PPV.

Realiserbarhed: For det andet fremhæver det pædagogiske personale, at det ikke altid er tilfældet, at de anbefalinger, der beskrives i PPV'en, er *realistiske* at gennemføre i praksis. I én klasse kan der være to elever, for hvem der skal gøres noget særligt, mens der i en anden klasse kan være otte elever med særlige behov, som en lærer eksemplificerer. De interviewede lærere, der har erfaring med at samarbejde med pædagogiske konsulenter fra PPR, fremfører, at netop disse PPR-medarbejdere er bedre til at sætte sig ind i, hvad der er realistisk i en lærers hverdag, end psykologerne umiddelbart kan. De pædagogiske konsulenter i PPR ser selv deres rolle som dem, der sammen med lærerne skal få anbefalingerne til at virke i praksis. Psykologerne fremhæver, at de forholder sig ydmygt over for, om deres anbefalinger kan implementeres i lærernes hverdag:

> "Jeg prøver at gøre mig ydmyg, ift. hvor mange anbefalinger jeg kommer med. Én ting er, at vi altid kan sige en masse ting, som vil være godt for de fleste børn, men det er bestemt en udfordring, at man nogle gange står og tænker, at det kommer ikke til at ske.
>
> PSYKOLOG I PPR

Et konkret eksempel fra en af undersøgelsens casekommuner på, hvordan anbefalinger kan forekomme urealistiske, er, hvordan en gruppe lærer beretter, at anbefalingerne kan bestå i, at en lærer skal gå hen til en elev og følge op med denne, direkte efter en opgave er blevet stillet til klassen. Dette problematiseres som urealistisk, da den samme anbefaling var blevet givet ift. flere elever, og læreren derfor ikke kan gå rundt til dem alle først. Samme lærergruppe problematiserede også anbefalinger, som omhandler at tage en elev ud af klasserummet og udføre individuelle tiltag med dem i roligere omgivelser, da klassen i så fald ville være uden lærer i de tidsrum.

Opfølgning: Det tredje forhold, som kan bidrage til, at PPV'ernes handlingsanvisninger realiseres, drejer sig om *opfølgning* i den kontekst, hvor beskrivelsen skal bruges. I interviewene peges der på gode erfaringer med, at når en PPV følges op af et overleveringsmøde, hvor fx psykologen, forældre, skoleleder, klassens lærere og pædagoger deltager, oplever personalet, at der gives gode muligheder for at bruge indsigterne og den dybere forståelse for barnets situation, som er nedfældet i

PPV'en til at planlægge og tilpasse undervisningen, så det kommer det pågældende barn mest til gode.

PPR appellerer til, at skolerne arbejder nysgerigt med og omkring et barn uafhængigt af en eventuel PPV

I stedet for at se PPV'en som 'løsningen' vil PPR-medarbejderne gerne appellere til, at det pædagogiske personale på skolerne arbejder nysgerrigt med pædagogikken og didaktikken for at skabe løsningen, *før* en PPV evt. kommer på tale. I interviewene fremgår således et ønske om en praksis eller kultur, der understøtter det pædagogiske personale i at arbejde nysgerrigt med at afklare en elevs læringsmæssige og specialpædagogiske behov, før der rettes henvendelse om udarbejdelse af PPV. En PPR-medarbejder udtrykker det således:

> Vi skal have skabt en lyst til at arbejde pædagogisk med det – uanset bogstavkombination – vække en nysgerrighed. Det er ikke PPV'en eller PPR-medarbejderne, der 'fikser det'.
>
> PPR-MEDARBEJDER

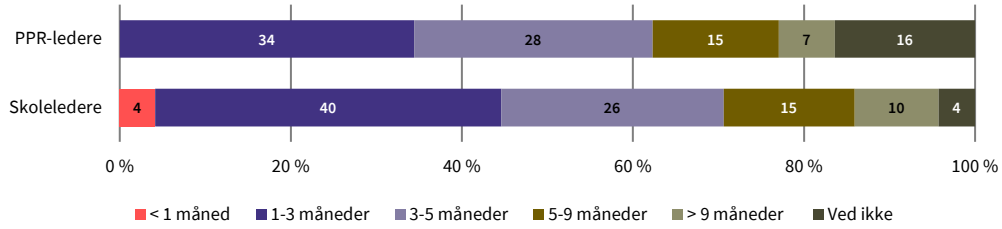
6.4 Ventetid på PPV

Ventetiden på en PPV er et af de udvalgte tematikker for denne kortlægning. De kvalitative data fra undersøgelsen viser, at ventetiden i høj grad opleves at hænge sammen med PPV'ens betydning som et nødvendigt skridt på vejen til afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Hovedparten af PPR-lederne i undersøgelsen (62 %) vurderer, at ventetiden er fem måneder eller mindre. De kvalitative interviewdata peger på vigtige nuancer, idet det fremgår, at den tid, det tager at udarbejde PPV'en, opleves forskelligt fra forskellige perspektiver (fx forældre, skole og PPR) og i forskellige situationer. Disse pointer udfoldes i det følgende.

6.4.1 Oplevelser af ventetider blandt skole, PPR og forældre

I spørgeskemaundersøgelsen er PPR-ledere og skoleledere blevet bedt om at vurdere, hvor lang ventetid der typisk er fra første aktivitet i en sag, til en PPV foreligger. Med første aktivitet menes i denne sammenhæng fx en observation, et møde med forældre eller en test af barnet. PPR-lederne i undersøgelsen angiver i 34 % af besvarelserne en ventetid på op til tre måneder – tilsvarende angiver 44 % af skolelederne denne ventetid (se Figur 6.2). 28 % af PPR-lederne og 26 % af skolelederne skønner, at ventetiden er tre til fem måneder. En lidt mindre andel, nemlig 22 % af PPR-ledere og 25 % af skoleledere, skønner at ventetiden typisk er *over* fem måneder. Tallene bør dog læses med en vis forsigtighed, da en andel af respondenterne (4 % af skolelederne og 16 % af PPR-lederne) tilkendegiver, at de *ikke* kan besvare spørgsmålet om ventetid. Den store usikkerhed i vurderingen af ventetider kan bl.a. skyldes, at ventetiden langt fra registreres alle steder.

Figur 6.2
Skønnet ventetid fra første aktivitet i en sag, til der foreligger en PPV. Svar fra PPR-ledere og skoleledere.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere og skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N = 61 for PPR-ledere og N = 966 for skoleledere. Andele er angivet i procent og summer til 100. Bemærk, at 16 % af PPR-lederne og 4 % af skolelederne svarer "Ved ikke" på dette spørgsmål.
Spørgsmålsformuleringen lød: "I de tilfælde hvor der udarbejdes en PPV, hvor lang ventetid er der typisk fra første aktivitet i sagen, til der foreligger en PPV? Med første aktivitet menes fx en observation, møde med forældre, test af barnet osv. Du bedes give dit bedste skøn."
Note: Svarene omkring ventetid fra første aktivitet, til der foreligger en PPV, er her vist på gennemsnitsniveau. Besvarelserne dækker imidlertid over en relativt stor variation: Vi kan således indenfor samme kommune i flere tilfælde se en stor spredning i vurdering af ventetid: Dels når vi sammenligner besvarelser fra skoleledere på forskellige skoler i samme kommune, dels når vi sammenligner besvarelser mellem skolelederne og PPR-lederen i samme kommune. Denne variation kan skyldes, at det simpelthen er vanskeligt – og desuden subjektivt – at vurdere et forhold som ventetid, og at der kan være stor forskel på konteksten (fx elevsammensætningen og antallet af sager) på de enkelte skoler og i de enkelte kommuner. Med de foreliggende data er der med andre ord ikke noget, der peger på, at lang ventetid er særligt centreret i bestemte kommuner. Det samme gælder, når vi sammenholder de to typer af ventetid, hhv. ventetid fra første bekymring til en aktivitet og den ventetid, der er vist i figuren, fra første aktivitet, til der foreligger en PPV. Der er ingen entydig sammenhæng mellem disse forhold i kommunerne. De to tidsperioder dækker over forskellige processer, tiltag og samarbejdsformer samt forskellige kommunale tilgange til at prioritere og tilrettelægge af den enkelte sags forløb. Altså kan der i nogle kommuner gå kort tid, fra der tages kontakt til PPR, til første aktivitet i en sag, samtidig med at der går lang tid, før der foreligger en evt. PPV – og omvendt.

6.4.2 Ventetid er ikke en entydig størrelse

Blandt de skoleledere og PPR-ledere, der har set sig i stand til at svare på ventetider vedr. PPR i spørgeskemaundersøgelsen, er der, som vi netop har set i afsnit 6.4.1, typisk fem måneder eller mindre ventetid fra første aktivitet i en sag, til at der foreligger en PPV. Det er samtidig værd at hæfte sig ved, at der i store træk er overensstemmelse mellem PPR-lederne og skoleledernes vurdering af ventetiden. Ikke desto mindre er den subjektive oplevelse af ventetider, at de ofte er lange. Forklaringerne herpå kan handle om, at der ikke er tilstrækkelig information om, hvad der reelt finder sted af indsatser, tiltag mv. imellem den første aktivitet i en sag, til at der besluttes at iværksætte en PPV, og til at den så er udfærdiget. Det kvalitative materiale viser, at der i det tidsrum, der defineres som ”ventetid”, kan foregå en række forskellige aktiviteter. Der kan derfor være situationer, hvor indsatser igangsættes tidligt i perioden og imødekommer de udfordringer, eleven står i, hvorved ventetiden er mindre problematisk, mens det i andre situationer kan være problematisk med selv få måneders ventetid. Det kan fx være i de tilfælde, hvor det iværksatte ikke synes at have den intenderede virkning, og at elevens situation forværres.

Som det er forklaret i kapitel 4, inddrages PPR ofte først, når det pædagogiske personale har søgt sparring lokalt på skolen og afprøvet tiltag, som ikke har haft tilstrækkelig positiv virkning. Når PPR inddrages, vil det typisk starte med drøftelser og sparring, hvor elever observeres, og der afprøves

yderligere pædagogiske tiltag. De afprøvede tiltag kan skabe afsæt for en hurtigere udarbejdelse af en PPV, hvor skriftlige handleplaner og mødereferater fra fx udvidede skole-hjem-samtaler danner grundlag for PPV-en. Det beskrives som en meningsfuld proces af såvel PPR-medarbejdere som pædagogisk personale. Der er dog også lærere, som oplever, at tiden med afprøvning trækker ud uhensigtsmæssigt længe:

> "Vi skal afprøve og afprøve. Det er, som om man ikke lytter til, hvor meget erfaring man egentlig har […] Før i tiden ville PPR hurtigt teste, så vi lige kunne finde ud af, hvad der var på spil her […] I dag må de [PPR] nærmest ikke teste nogen.
>
> LÆRER

Som citatet afspejler, oplever pædagogisk personale på nogle skoler, at det er PPR, der ønsker at holde fast i en afprøvningsfase i længere tid, end lærerne finder formålstjenstligt. Det er imidlertid vigtigt at pointere, at det til enhver tid vil være skolelederens ansvar, hvad der sættes i gang af tiltag og hvor længe.

Det er især, når en situation omkring en elev er blevet så bekymrende, og det pædagogiske personale ikke oplever, at det er muligt at imødekomme dennes behov ifm. undervisningen, at lærerene finder ventetiden problematisk – også selvom den er kort. En skoleleder forklarer, at når de på skolen kan se, "at det er ved at brænde lidt sammen, så er det svært, når man får at vide, at der kan gå 4-6 uger", mens en lærer i interview beskriver ventetiden som et "limbo" og forklarer, at det er "hjerteskærende, fordi man ved godt, at så er vi dér, hvor det begynder at blive rigtig slemt".

Opfattelserne af ventetid afhænger ikke kun af elevens situation, men også hvilket perspektiv situationen betragtes fra. Det kvalitative materiale peger på, at den tid, der af PPR-medarbejdere og pædagogiske personale betragtes som tid med afprøvning af pædagogiske tiltag, af forældre kan blive betragtet som ventetid. Samme forskel kan også gøre sig gældende mellem PPR og medarbejdere på skolerne. En PPR-leder forklarer i interview:

> "Ventetid er ikke objektiv. Det er ikke noget, vi kan måle. Men vi kan sige i PPR's perspektiv, så synes vi, at vi arbejder hele tiden med at hjælpe lille Peter, men forældrene har måske gået og tænkt, at han skal i specialskole, så de oplever måske, at der går to eller tre eller fem år. Skolerne kan opleve det som lang tid, men PPR tænker jo, jeg har jo været i møde, jeg har jo været med, men problemet er ikke blevet taget væk, Peter er ikke blevet taget væk. Så ventetid er noget, vi må definere ud fra, hvem der betragter det. Der er ikke objektive kriterier for det.
>
> PPR-LEDER

Den kvalitative analyse peger på, at ventetid kan opleves som problematisk, når det pædagogiske personale ikke oplever, at det, som skolen kan tilbyde, mens der ventes på en PPV, er tilstrækkeligt, til at elevens vanskeligheder ikke forværres. Ventetiden kan også opleves af forældrene som lang, hvis ikke de har indsigt i, hvilke aktiviteter og indsatser der er i gang, imens PPV'en udarbejdes.

6.4.3 Travlhed på skolen eller i PPR

Analysen af det kvalitative materiale peger på, at når der er ventetid til en PPV, kan det dels handle om en travlhed lokalt på skolen, dels kan der være travlhed hos PPR. I interviewene forklarer PPR-ledere og -medarbejdere, at der kan være markante forskelle mellem skolerne inden for en kommune. En PPR-leder forklarer, at i deres kommune har nogle skoler "ingen 'venteliste', mens andre kan have 10 børn, der venter", og at det dermed er afhængigt af den enkelte skole, om der er ventetider på PPV. Af spørgeskemabesvarelserne kan vi også se, at skoleledere i samme kommune svarer meget forskelligt på, hvad den gennemsnitlige ventetid på en PPV er hos dem.

Ud over den lokale kø på skolen, er der forskel mellem kommunernes PPR og inden for den enkelte PPR. Det kan fx hænge sammen med, hvordan der prioriteres i kommunen. I én casekommune er der en regel om, at en PPV skal leveres, to måneder efter der er kommet en anmodning, med den konsekvens, at andre opgaver må nedprioriteres. I en anden kommune forklarer PPR-lederen i det åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen, at det er meget forskelligt fra sag til sag:

> "[Tid til udarbejdelse af en PPV] afhænger af bekymringsniveau, problematik, og hvad indsatsen skal bruges til […] Det kan gøres på en uge (fx hvis formelt krav til en visitation, som alle er enige om), eller det kan tage et halvt år, hvis ingen venter på det skriftlige produkt, og man derfor er sammen om andre indsatser, der måske skal opsummeres i en PPV til slut.
>
> PPR-LEDER

Endelig er der, ifølge interview med skolelederne, forskel på, hvilken medarbejder i PPR der varetager opgaven. Forløb kan fx trække ud, hvis der er stor udskiftning, og sager overdrages, eller det kan, som en skoleleder påpeger, gå hurtigt, fordi deres PPR-medarbejder "arbejder solen sort".

6.5 PPR's samarbejde med børne- og ungepsykiatrien

Når børn eller unge i psykisk mistrivsel eller med psykisk lidelse har brug for psykiatrisk udredning eller behandling, kan de henvises til den regionale børne- og ungepsykiatri. Henvisningen kan foretages af forskellige aktører, heriblandt kan PPR spille en rolle ifm. beskrivelse af barnets udfordringer. En afsluttet udredning i psykiatrien resulterer i en erklæring, som kan indeholde en beskrivelse af støttebehov for barnet. Det er kommunens opgave at vurdere, hvilke eventuelle tiltag, støtte eller bistand der er brug for, og her kan PPR igen spille en rolle. I dette afsnit belyses samarbejdet mellem PPR og børne- og ungepsykiatrien med fokus på netop disse to snitflader: henvisninger til psykiatrien og overlevering af viden om støttebehov fra psykiatrien til kommunen.[60]

60 PPR's opgaver ift. psykiatrien er ikke en del af folkeskoleloven, men beror på sundhedsaftaler i de enkelte regioner og kommuner.

PPR samarbejder med psykiatrien om henvendelser

Henvisning til børne- og ungdomspsykiatrien sker efter sundhedslovgivningen, og formatet kan være aftalt i de kommunale sundhedsaftaler. Regionernes ønsker kan påvirke omfanget af den dokumentation og vurdering, der skal ligge til grund for en henvisning. Herunder kan det foretrækkes, at der indgår en PPV, eller at der skal indgå særlige test af eleverne, som PPR-medarbejdere kan udføre. Undersøgelsens kvalitative analyse peger i overensstemmelse med dette på, at der er en opfattelse blandt PPR og skoler af, at regionerne i flere tilfælde foretrækker eller har formaliserede aftaler om, at der gerne indgår en PPV i den vurdering, som ligger til grund for psykiatriens beslutning om, hvorvidt det er passende, at et barn skal gennemgå en udredning.

Henvendelser til psykiatrien stiger i antal og kompleksitet

Henvendelser til børne- og ungepsykiatrien opleves som stigende både i antal og kompleksitet. Det fremgår af interviewene med PPR-ledere og ledere i psykiatrien. Der peges på, at flere børn og unge udviser tegn på mistrivsel, adfærdsproblemer eller skolevægring, samtidig med at der er flere børn og unge, der får stillet diagnoser som fx angst, autismespektrumforstyrrelse og ADHD. De interviewede ledere i psykiatrien understreger, at kompleksiteten i henvendelserne også skyldes, at psykiske lidelser opstår i en yngre alder end tidligere. Samtidig kommer børn og unge i kontakt med psykiatrien på et senere tidspunkt ift. alvorligheden af deres psykiske mistrivsel sammenlignet med tidligere. Dette opleves at have den konsekvens, at nyligt henviste er yngre og i større psykisk mistrivsel end tidligere.

At der er en stigning i børn og unge i mistrivsel og en stigning i antallet unge, der modtager psykiatriske diagnoser, underbygges af en række danske og internationale undersøgelser på området (se fx Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed, 2020).

Stigningen i henvisninger til psykiatrien lægger pres på PPR's ressourcer

Børn og unge kan henvises til psykiatrien af forskellige parter, eksempelvis PPR, praktiserende læger, privatpraktiserende psykiatere eller kommunale socialrådgivere. Det er ikke en del af PPR's lovbundne forpligtigelser at lave henvisninger eller forundersøgelser for psykiatrien, hvorimod loven beskriver, at PPR skal hente ekspertbistand (eksempelvis fra psykiatrien) ved opgaver, hvor det er relevant at inddrage viden fra fx speciallæger eller andre fagpersoner for kvalificeret at rådgive skolen om tilrettelæggelse af undervisningen og støtte til en elev, der har fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse,[61] jf. infoboks 3.2 om PPR's lovgrundlag. På trods af at det ikke er en lovbunden PPR opgave, og at børn og unge kan henvises til psykiatrien af forskellige parter, udtrykker ledere og medarbejdere i PPR samt ledere i psykiatrien i interviewene, at der i praksis ofte et ønske fra psykiatrien om, at PPR medvirker i og kvalificerer henvisningerne til dem. Henvisninger til psykiatrien kan afvises, hvis ikke der ligger tilstrækkelig dokumentation til grund for henvisningen, eller hvis dokumentationen ikke vurderes at give anledning til en udredning. I interviewene peger ledere i psykiatrien på, at bl.a. henvisninger fra praktiserende læger kan fremstå mangelfulde, hvis ikke

61 Jf. Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, § 3.

der er en beskrivelse af barnet fra enten skole eller PPR. I praksis fører dette til en forventning om, at PPR udfærdiger et psykolognotat, eller at der vedlægges en PPV indeholdende bestemte vurderinger og test. Stigningen i henvisninger til psykiatrien medvirker derfor til et stigende pres på PPR, fordi de skal bruge ressourcer på at udfærdige vurderinger og test til brug for henvisninger til psykiatrien. Konsekvensen er, at PPR bruger yderligere tid på individuel udredning og test, som i forvejen lægger beslag på en forholdsvis stor del af PPR's ressourcer.

> "Det har givet en stigning hos os, at almen praksis og socialrådgivere, som faktisk godt må henvise til psykiatrien, synes, at det er rigtig dejligt, at det går gennem PPR, fordi vi kan levere det materiale, psykiatrien gerne vil have. Og det kan vi jo, fordi vi bruger tid på det. Så det er en stor belastning rent ressourcemæssigt.
>
> PPR-LEDER

En anden italesat konsekvens af stigningen i henvisninger er øgede ventetider i psykiatrien.

Dialog og forventningsafstemning er afgørende for samarbejdet

Et mønster, der tegner sig på tværs af interviewene, er, at det øgede pres på PPR og psykiatrien gør det ekstra påkrævet, at parterne er i regelmæssig kontakt og dialog med hinanden. Det løbende samarbejde mellem PPR og psykiatrien er på tværs af regionerne typisk struktureret i form af regelmæssige (ofte kvartalsvise) samarbejdsmøder og løbende sagsrelaterede møder om henvisninger eller tilbagemeldinger efter udredning af et barn eller ung. Der er variationer i, hvordan det konkrete samarbejde mellem PPR og psykiatrien organiseres i de forskellige regioner og kommuner.

I interviewene med PPR-ledere og ledere i psykiatrien fremhæves især tre elementer, der er med til at understøtte samarbejdet: regelmæssig kontakt, forventningsafstemning og specifikke tiltag mhp. udvikling af samarbejdet.

Den regelmæssige kontakt sker typisk på løbende samarbejdsmøder, hvor det ofte er ledere fra psykiatrien, der mødes med ledelsesrepræsentanter fra kommunerne, og ofte er det både PPR og andre områder, der deltager. Der er også eksempler på, at den regelmæssige kontakt kan ske på medarbejderniveau, fx i form af udveksling af fagpersonale på praktikforløb. Den regelmæssige kontakt er med til at opbygge en fælles faglig forståelse og sprogbrug omkring børn og unge i psykisk mistrivsel.

> "Det er enormt vigtigt, at vi forpligter os, at vi mødes tit, og at vi mødes fysisk for at lære hinanden at kende. For det er bare så meget nemmere at undgå mange konflikter. Det har vi også forpligtet os på.
>
> LEDER I PSYKIATRIEN

Behovet for forventningsafstemning er afgørende for at sikre en god overlevering af viden mellem parterne. Det handler fx om det faglige indhold i henvisninger til psykiatrien (udførte vurderinger og test). I flere regioner er der udarbejdet en skabelon for henvisninger, så PPR har et afsæt for, hvilke

beskrivelser der forventes af psykiatrien. I interview forklarer, en leder i psykiatrien, at de over længere tid har arbejdet med en fælles forståelse af, hvad PPRs rolle er ifm. henvisning til psykiatrien. Det handler på den ene side om, at psykiatrien modtager det, de har brug for, men samtidig udviser forståelse for, at de ikke kan kræve forskellige test eller vurderinger fra PPR. På den anden side handler det om, at psykiatrien ikke altid skal være sidste instans efter en lang række tiltag, men fx er imødekommende, når PPR beder om "et hurtigt netværksmøde", fordi der er særlige udfordringer. Den gensidige forventningsafstemning er sket på tilbagevendende møder og har i denne region bl.a. resulteret i udarbejdelse af en henvisningsskabelon, hvor parterne er blevet enige om, hvordan PPR fx kan bidrage med en kort og konkret beskrivelse på en halv side, som omhandler deres vurdering af et barns begavelse, uden at regionen forlanger, at der udarbejdes en kognitiv test.

I et andet eksempel yder psykiatrien i en kommune løbende faglig vejledning til PPR-medarbejdere omkring vurdering af, hvorvidt en sag kalder på psykiatriens involvering (se boks 6.3 for eksempel).

Specifikke tiltag mhp. at udvikle samarbejdet mellem PPR og psykiatrien kan tage sig forskelligt ud. Tre eksempler på tiltag, der har givet gode erfaringer, er (i) udveksling af fagpersonale på praktikforløb, (ii) konkret samarbejde om at forenkle indholdet i henvisningerne fra PPR til børne- og ungepsykiatrien og (iii) løbende faglig vejledning fra psykiatri-medarbejdere til PPR-medarbejdere omkring fx vurdering af, hvorvidt en sag kalder på psykiatriens involvering (se eksempel 6.3 i nedenstående boks).

De interviewede ledere i psykiatrien pointerer, at der er behov for i højere grad at samarbejde på måder, der understøtter den konkrete sparring og fælles forståelser af bl.a. fagsprog. I et interview forklarer en leder:

> "Jeg synes, at det er ekstremt vigtigt, og at den mulighed for helt konkret sparring imellem kommuner og psykiatri er rigtig, rigtig vigtig. Det kan være fælles kompetencer, det kan være sparring af konkrete sager. Hvornår er det her ikke længere en kommunal opgave, og hvornår er det psykiatri?
>
> LEDER I PSYKIATRIEN

Derudover sættes der fokus på, at tæt samarbejde kan være med til at sikre både korrekt henvisning og rettidig behandling i sager, der kræver psykiatriens indblanding. Det understreges dog også, at initiativer, der bidrager til at skabe tæthed i samarbejdet, er ressourcekrævende.

Eksempel 6.3: Understøttende samarbejde mellem psykiatrien og PPR

Denne boks belyser, hvordan en konkret satspulje-indsats i en af landets regioner oplevedes at understøtte samarbejdet mellem psykiatrien og PPR. Indsatsen hed "Afprøvning af en fremskudt regional funktion i børne- og ungdomspsykiatrien" og var finansieret af satspuljeaftalen for 2018-2021. Indsatsen byggede på tre delprojekter, som henholdsvis fokuserede på forebyggelse af angst og depression hos børn og unge, at udvikle en forebyggende indsats ved begyndende skolevægring samt understøttelse af henvisninger fra almen praksis ved at sikre koordinering og en tidlig og mere forebyggende indsats i primærsektoren. En leder i børne- og ungepsykiatrien ser tilbage på den afsluttede indsats og beskriver, hvordan den understøttede samarbejdet med PPR:

> Det var på mange måder et rigtigt godt samarbejde, som jo handler om det, der egentlig er vores store udfordring. Det er, at [...] vi tænker patientforløb meget bredere, at det er noget, der starter, og forhåbentlig også noget, der slutter ude i kommunerne med PPR.

LEDER I PSYKIATRIEN

Dette citat illustrerer, hvordan et tværsektorielt samarbejde mellem psykiatrien og kommunerne kan understøtte en mere procesorienteret tilgang til patientforløb. Denne leder i psykiatrien beskriver videre, hvordan psykiatrien og kommunerne i samarbejde afstemte forventninger til processer omkring patientforløb for enkeltbørn i mistrivsel, herunder arbejdsgangen ved henvendelser til kommunen (i eller uden for PPR). Indsatsen byggede på en "stepped care"-tilgang, hvilket betyder, at man tog afsæt i evidensbaseret viden om kognitiv adfærdsterapi. Konkret lagde dette grund for en helhedsorienteret koordinering og forventningsafstemning mellem psykiatrien og PPR med fokus på:

> Hvad skulle man i forskellige stadier, inden man så måske tog kontakt til os, og vi [vurderede sagen] i fællesskab. Og hvornår var det, at vi var enige om, at nu skulle forløbet videre [til psykiatrien]. Så det, vi lavede, det var en proces for forløbet.

LEDER I PSYKIATRIEN

Denne leder i psykiatrien forklarer yderligere, hvordan de og PPR havde et behov for at have løbende kontakt omkring vurderinger og håndtering af sager, hvilket blev imødegået ved at styrke en allerede eksisterende rådgivningsenhed i psykiatrien, hvor medarbejdere i kommunerne kunne booke sparingsmøder med relevante medarbejdere i psykiatrien. På denne måde indhentedes der tidlig sparring med psykiatrien om konkrete sager, som kvalificerede videre indsatser omkring barnet – også ift. hvorvidt den enkelte sag kaldte på en udredning i psykiatrien. Denne leder i psykiatrien beskriver, at PPR og psykiatrien i et sådan samarbejde "understøtter hinanden og patienten i forskellige dele af forløbet."

De forskellige fagligheder og sektorielle rammevilkår vanskeliggør samarbejdet

Samarbejdet omkring børn og unge i psykisk mistrivsel er præget af, de involverede aktører repræsenterer forskellige fagligheder og er forankret i forskellige sektorer med hver deres lovgivning og rammevilkår. Børn- og ungepsykiatrien er i sagens natur defineret ud fra en sundhedsfaglig tilgang og en sundhedssektor, der fx er reguleret af behandlingsgarantier på 30 dage. Socialrådgivere – når

de er involverede – arbejder ud fra en anden faglighed, og her skal fx en § 50-undersøgelse foreligge inden for en fire måneders tidsfrist. PPR's virke er derimod forankret i folkeskoleloven og relaterede bestemmelser og er ikke i udgangspunktet bundet af tidsfrister som de andre to aktører.

PPR og psykiatrien arbejder således ud fra forskellige tilgange og har forskellige rammer for deres arbejde med børn og unge i mistrivsel – og analysen viser, at det præger samarbejdet mellem dem. Det fører fx til, at nogle af lederne i psykiatrien retorisk spørger, om der burde være en garantiordning omkring tiden brugt på at udarbejde PPV'er i PPR. På den anden side viser erfaringer fra en af casekommunerne, hvor der er en tidsfrist på en PPV, at det gør det vanskeligt for PPR at arbejde forebyggende, og at de ofte må prioritere PPV'erne øverst.

På den mere overordnede klinge er en konsekvens af de forskellige faglige afsæt, at en udredning i psykiatrien fra et pædagogisk-psykologisk perspektiv gerne opfattes som ét af flere elementer i en proces omkring et barn eller ung. Fra et pædagogisk-psykologisk perspektiv kan andre elementer i processen have lige så stor eller større betydning end selve udredningen. PPR-medarbejdere italesætter fx vigtigheden af de forudgående og efterfølgende sparrings- eller tilbagemeldingsmøder med psykiatrien. Psykiatrien italesætter også vigtigheden af disse og giver i interviewene udtryk for, at de typisk tilbyder et netværksmøde i komplekse sager. Både PPR og psykiatrien giver i interviewene udtryk for, at det er afgørende, at psykiatrien kun beskriver et støttebehov, mens kommunerne på denne baggrund vurderer, hvilke tiltag der er passende. Her peger de interviewede ledere i psykiatrien på, at PPR spiller en vigtig rolle ift. at omsætte den psykiatriske erklæring i pædagogiske rammer for barnet:

> Det ligger hos PPR at oversætte det til en skolehverdag som rådgivning for det enkelte lærerteam, skolens ledelse, hvordan kan vi gøre det, som børne- og ungdomspsykiatrien siger vil være det gode for en enkelt elev […] De har en aktie i det, de har selv ejerskab ift. problematikken, og dermed vil de også være en del af en løsning. Så fungerer det rigtig godt.
>
> LEDER I PSYKIATRIEN

Fra et PPR-perspektiv viser undersøgelsen dog, at PPR-medarbejderens rolle ift. at omsætte psykiatriske erklæringer til pædagogiske tiltag kan være udfordrende. En PPR-medarbejder beskriver dette således:

> Sat lidt på spidsen så har samtlige udskrivningsmøder været fuldstændig det samme, og vi får det samme at vide, uanset hvilket barn det er. Og tit så ender det ud i et specialtilbud. Altså en manglende forståelse af, hvordan kan vi arbejde med det her inden for det almene, og hvordan vi kan udvikle på de muligheder, der er der. Der mangler transparens mellem de her to virkeligheder.
>
> PPR-MEDARBEJDER

Som dette citat illustrerer, kan det opleves udfordrende, at PPR og psykiatrien har forskellige faglige tilgange til, hvordan enkeltelevers behov skal imødegås. Undersøgelsens kvalitative analyse peger på, at PPR og psykiatrien opleves at have forskellige problemforståelser, som bunder i deres

henholdsvise tilknytning til det pædagogiske-psykologiske faglige felt og det sundhedsfaglige felt. I denne forbindelse oplever nogle PPR-ledere og PPR-medarbejdere, at psykiatrien har manglende faglig indsigt i det efterfølgende arbejde med at understøtte elevens behov i en skolekontekst ift. at sikre relevansen af de tiltag, som anbefales.

Der er delte meninger om, hvorvidt PPR skal varetage lettere behandlingsopgaver og et 'lettilgængeligt tilbud' i kommunerne

Lettere behandling[62] er et konkret eksempel på ydelser, hvor der er delte meninger om, hvorvidt den slags bør varetages af psykologer i PPR eller af psykiatrien. Her er det vigtigt at pointere, at lettere behandling *ikke* er en børne- og undervisningsopgave, men at der kan være truffet lokale aftaler om, at PPR skal varetage visse lettere behandlingsopgaver. Flere PPR-ledere udtrykker en betænkelighed ved, at lettere behandling kan komme til at trække PPR's opgaveportefølje i retning af det mere individ-orienterede og indgribende arbejde, hvilket fører til endnu færre ressourcer til rådighed for det forebyggende og fællesskabsorienterede arbejde. Andre PPR-ledere argumenterer, at PPR's varetagelse af lettere behandlingsopgaver kan have en positiv virkning på rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker i PPR. Med lettere behandlingsopgaver i PPR-regi vil man kunne tilbyde psykologer i PPR specialisering og diversitet i deres opgaveportefølje, lyder argumentet.

Blandt repræsentanterne fra psykiatrien udtrykkes en mere enslydende holdning om, at det vil være fordelagtigt, at hvis PPR i højere grad varetager lettere behandling. Det vil bidrage til, at det kun er de mere alvorlige tilfælde, der sendes til psykiatrien, mens de lettere tilfælde varetages i kommunerne. I interviewene efterspørger repræsentanter fra psykiatrien, at PPR opkvalificeres. Det handler fx om at udbrede evidensbaserede metoder, men også at anlægge et bredere og mere helhedsorienteret perspektiv på barnet.

> "Lad dem for guds skyld komme i arbejdstøjet. Uddan dem, og giv dem noget erfaring og kompetence, så de kan varetage nogle behandlingsopgaver – og forhåbentlig efterhånden også sværere behandlingsopgaver og familiebehandling. Lad dem lære at lave en ordentlig psykologisk undersøgelse 360 grader rundt. Og lad dem få lov at tænke, at et barn eksisterer 24 timer i døgnet.
>
> LEDER I PSYKIATRIEN

Ifm. "Aftale om en 10-årsplan for psykiatrien og mental sundhed" (2022) blev kommunerne pålagt at varetage et **"lettilgængeligt tilbud"**[63] til "børn og unge i psykisk mistrivsel og med symptomer på psykisk lidelse". Denne undersøgelse viser, at der både blandt PPR-ledere og repræsentanter for

62 Lettere behandling gennemføres som kortere formaliserede forløb målrettet specifikke børn og unge med psykiske udfordringer.

63 I "Aftale om en 10-årsplan for psykiatrien og mental sundhed" (2022) bliver et "lettilgængeligt tilbud" beskrevet som et tilbud, der skal sikre: "mulighed for udredning og lettere behandlingstilbud uden for behandlingspsykiatrien til børn og unge med psykisk mistrivsel og/eller symptomer på psykisk lidelse" (Psykiatriplanen 2022:15). Derved adskiller et "lettilgængeligt tilbud" sig fra "lettere behandling'" da lettere behandling betegner konkrete tilbud, som børn og unge kan deltage i med det formål at behandle lettere grader af psykisk mistrivsel sammenlignet med psykisk mistrivsel af en grad, som kræver behandling i børne- og ungepsykiatrien (eksempler på lettere behandling kan være tilbud om angstbehandling, sorgbearbejdning, håndtering af autismespektrum forstyrrelser, eller håndtering af spiseforstyrrelse).

psykiatrien er en stor anerkendelse af vigtigheden af et sådan tilbud og en fælles indgang i kommunen, bl.a. grundet kommuners varierende organisering og tilbud. Der udtrykkes dog en vis betænkelighed blandt PPR-ledere omkring, hvorvidt et sådan tilbud skal varetages af PPR. Nogle PPR-ledere udtrykker, at PPR har kompetencerne til dette, og at PPR og psykiatrien derfor burde samarbejde om et sådan tilbud. Andre PPR-ledere udtrykker, at et sådan tilbud burde varetages andetsteds i kommunen end hos PPR – ofte nævnes familieafdelingen. Varetagelse af et sådan tilbud forventes at lægge yderligere pres på PPR's ressourcer og trække opgavevaretagelsen i retning af det individ-orienterede og indgribende arbejde. Det skal dog i denne sammenhæng påpeges, at der er afsat midler til finansiering af opgaven med at tilbyde lettere behandling. Hvis opgaven løses som en omprioritering af ressourcer, forventes det at udfordre PPR's opgaveløsning generelt, og i særdeleshed ift. udførelse af forebyggende og fællesskabsorienteret arbejde. Ifølge PPR-ledere vil PPR's varetagelse af et lettilgængeligt tilbud derfor kræve en ressourcetilførsel.

Undersøgelsen viser således, at de forskellige fagligheder, de forskellige lovgivningsmæssige rammer og de forskellige holdninger til, hvilke opgaver der skal varetages af hhv. PPR og psykiatrien, kan komplicere samarbejdet. Én PPR-leder formulerer det på følgende måde: "PPR skal ikke være forkontor for psykiatrien".

Fundene giver i hvert tilfælde anledning til at overveje, hvordan PPR's samspil med psykiatrien bedre kan understøttes – ikke kun ift. henvisninger mhp. udredning, men også for at understøtte, at anbefalinger fra psykiatrien efter en udredning kan gøres mere anvendelige i praksis. Derudover giver fundene anledning til at overveje, hvordan PPR's samspil med psykiatrien kan understøtte arbejdet med lettere behandling og lettilgængelige tilbud.

6.6 PPV'en fremadrettet

Et hovedfund omkring PPV'en fremadrettet er, at både PPR og skoler peger på, at indholdet i og processen omkring udfærdigelsen af PPV'er med fordel kan forenkles. I dette afsnit belyses PPV'ens fremadrettede udfærdigelse, anvendelse og funktion.

6.6.1 En forenkling af PPV'en er i gang i mange kommuner, særligt ift. re-visiteringer

En forenkling af PPV'en er allerede i gang i mange kommuner. To ud af tre PPR-ledere (67 %) angiver, at PPR i deres kommune i løbet af de seneste tre år i høj grad (21 %) eller i nogen grad (46 %) har forenklet udarbejdelsen af de enkelte PPV'er. Endnu flere (80 %) svarer, at de i høj grad eller i nogen grad har forenklet processen for PPV'er brugt specifikt ifm. re-visiteringer (jf. Appendikstabel C.7). En PPR-leder forklarer i den åbne svarmulighed i spørgeskemaet, at de er i gang med at udarbejde en ny PPV-skabelon, der skal gøre det mere enkelt at skrive en PPV, og at de arbejder med en særlig re-visiterings-PPV-skabelon.

Lovgivningsmæssigt er der, jf. infoboks 6.1, forholdsvis brede og overordnede krav til PPV'ens indhold. Det betyder, at hvilke mere præcise krav og forventninger, der er til udarbejdelse af PPV'er, i

høj grad afgøres de enkelte kommuner. Hvor beslutninger herom træffes og af hvem, vil dermed også variere fra kommune til kommune.

Den kvalitative analyse peger på, at gentænkning af fire aspekter vedr. PPV'ernes tilblivelse vil kunne bidrage til en forenkling og nytænkning af dem. Alle fire aspekter er umiddelbart mulige inden for den nuværende lovgivning:

1. Omfanget kan formentligt i en del tilfælde, fx ifm. PPV'er til brug for re-visiteringer, reduceres og en skabelon kan være hjælpsom.
2. Andre fagpersoner end psykologer kan med fordel inddrages.
3. Indholdet kan formentligt i en del tilfælde blive mere målrettet.
4. Forventningsafstemning om, hvornår en elevs behov kan imødegås gennem støttetiltag, uden at en PPV er nødvendig.

I det følgende udfoldes pointerne fra de kvalitative interview om potentialet i at arbejde med disse fire aspekter.

(1) Omfanget: En oplevelse, der går igen i interviewene med PPR-lederne, er, at deres medarbejdere er meget kvalitetsbevidste og grundige, og af den grund har PPV'erne tendens til at blive meget omfattende. Men som én af PPR-lederne udtrykker det, så behøver en PPV ikke at være "et værk på 14 sider". Noget af den grundighed kan også hænge sammen med opfattelsen af PPV'er som psykologiske erklæringer, jf. infoboks 6.2. Skabeloner nævnes som en konkret løsning på tendensen til at skrive lange PPV'er. I et af casekommunerne indgår der tillige et indstillingsskema, når der anmodes om en PPV, og med dette indstillingsskema lægges der op til en stram proces, der lægger tæt på vejledningen og bekendtgørelsen. I nogle PPR-enheder taler man om, at ambitionen er at skrive "den gode nok PPV". En psykolog beskriver det således:

> "Det, vi går efter, er den gode nok PPV, det er ikke den perfekte PPV, som kan udgives i et tidsskrift, hvor alle tænker "Wow, hvor er den flot" [...] Og så er det bare med at få den afsted og komme ud at arbejde med at hjælpe dem med at omsætte det i praksis, for det er der, det giver mere mening.
>
> PPR-MEDARBEJDER

I det konkrete arbejde med "den gode nok PPV" i denne casekommune modtog alle faggrupper undervisning ift. lovgivningen, og hvordan man praktisk set kan minimere sit tidsforbrug på udfærdigelsen. Derudover blev der lavet et skema, som kunne fungere som rettesnor for indhold og niveau. I et lignende eksempel forklarer en psykolog i PPR, hvordan hun strategisk tager en mere overfladisk tilgang til detaljeniveauet i PPV'er, da dette muliggør, at hun kan prioritere sin tid på i stedet at være til stede i praksis. Disse eksempler illustrerer, hvordan en nedjustering af PPV'ens omfang kan opleves som understøttende for opgavevaretagelsen i PPR.

Som et yderligere eksempel på et punkt, hvor proces og omfang af PPV'en evt. kan forenkles, er ifm. re visiteringer. Det er en gennemgående pointe i undersøgelsens interview med PPR-ledere og medarbejdere, at PPR-psykologer bruger for meget tid på arbejdet med PPV'er ifm. re-visitation.

(2) Andre fagpersoner: En del steder er det udelukkende eller primært psykologerne i PPR, der udarbejder PPV'erne. Der ingen specifikke krav til, hvilke fagpersoner der udarbejder PPV'en, blot at der er tale om relevante sagkyndige personer ift. at der er tale om en pædagogisk-psykologisk vurdering, jf. infoboks 6.1. Der er flere PPR-ledere og medarbejder, der peger på, at der kan være god ræson i, at andre fagpersoner også bidrager til denne opgave. Fra de andre fagpersoner i PPR lyder det, at kvaliteten af PPV'en ville blive bedre af, at andre fagområder i højere grad bidrog, men forslaget skal også ses i lyset af en stor frustration blandt skolederne om, hvor stor en andel af "deres" psykologs ressourcer der bruges på udarbejdelse af PPV'er. En af skolelederne udtrykker frustration over, hvor stor en del af psykologens ressourcer der bruges på PPV-udarbejdelse, og at der ikke kan ydes observation og sparring i de "fire-til-fem uger, som det tager". Skolelederen uddyber:

> "Det med, at en PPV som udgangspunkt tager 30 timer af en psykologs tid, når vi har [en psykolog fra PPR til rådighed for skolen] 4-5 timer om ugen, det virker fuldstændig skørt.
>
> SKOLELEDER

(3) Indholdet: Et skærpet fokus på PPV'ens indhold foreslås også som en måde at nytænke PPV'en. Særligt vigtigt ift. at skærpe fokus på PPV'ens indhold er, at der understøttes en løbende dialog og velfungerende samarbejde mellem PPR og skolerne omkring dette. En kommune, som arbejder struktureret med dette, lægger vægt på, at indholdet i PPV'er justeres løbende ifm. en dialog i såkaldte ressourceteams, hvor der deltager relevante fagpersoner fra PPR, kommunen og skolen. Her tages udgangspunkt i en skabelon, hvorefter medarbejdere vurderer behovet for (uden at *skulle* inkludere) forskelligartede elementer såsom kognitive test, inddragelse af børneperspektiver og udfærdigelse af pædagogiske vurderinger, som vedhæftes PPV'en. Derudover arbejdes i dette tilfælde med et særligt fokus på sproget i PPV'en:

> "Hvad det er for en virkelighed, vi skaber med de begreber, vi bruger, og hvordan kan vi fremskrive, at "det her er lige nu, at barnet står med de her vanskeligheder i dets udvikling", men ikke blive deterministiske og sige: "Så er man det problem resten af sit liv".
>
> PPR-MEDARBEJDER

Som dette eksempel illustrerer, kan et skærpet fokus på indholdet i PPV'er understøtte deres relevans ift. den pædagogiske psykologiske kontekst, som barnet befinder sig i, samt bidrage til, at fokus ikke primært ligger på barnets individuelle udfordringer og i højere grad på barnet-i-konteksten.

(4) Unødvendige PPV'er: Pointen om at undlade at igangsætte unødvendige PPV'er er noget vanskeligere, for i sagens natur handler det om, hvornår en PPV er nødvendig, og hvornår den ikke er. Det er en dominerende pointe, at PPR-lederne gerne ser, at der laves færre PPV'er, hvilket de kvan-

titative resultater også viser. Det handler for PPR-lederne om i høj grad at flytte fokus på den dialog, der skal til for, at skole, forældre og PPR i fællesskab kan finde frem til løsninger, der skaber trivsel og udvikling for den enkelte, uden at PPV'en beslaglægger "alle psykologens ressourcer" og bliver "en stor forkromet skrift". Det handler imidlertid her om ikke alene at have fokus på at reducere antallet af PPV'er, men snarere om at der så tidligt som muligt er en dialog mellem skole og forældre og evt. PPR om, hvorvidt en PPV er nødvendig for at kunne give den pågældende elev den støtte, vedkommende har brug for.

6.6.2 Forskellige bud på, hvilken funktion PPV'en skal have fremover

Der er blandt PPR-lederne forskellige opfattelser af, hvad PPV'ernes funktion skal være. Nogle taler for, at PPV'en være et summativt, juridisk dokument, hvor fokus er på produktet. Andre argumenterer for, at PPV'en skal være et formativt, arbejdsredskab, hvor fokus er på processen.

De PPR-ledere, som mener, at PPV'en primært skal have den førstnævnte dokumenterende funktion, fremhæver, at formative elementer kan indgå på andre måder i processen omkring et barn. De betoner vigtigheden af, at den pædagogisk-psykologiske rådgivning foregår før, rundt om og efter en PPV – eksempelvis som mundtlig rådgivning, og igennem de handlinger, der udføres af og i samspillet med lærere, pædagoger, skoleledere og forældre. En PPR-leder påpeger, at:

> "[PPV'en er] et levn fra en anden tid, hvor skolepsykologer skulle sidde og notere – og måske ovenikøbet sad på pengekassen, ift. hvilke børn skulle i hvilke specialklasser. Vi er et andet sted nu.
>
> PPR-LEDER

Samme leder opfordrer til at betragte PPV'en som blot "ét dokument blandt flere ligeværdige dokumenter". PPR-ledere med denne tilgang opfordrer til, at interessen i højere grad fokuseres på udtalelserne fra skolerne og de lærere, pædagoger og forældre, der har med barnet at gøre i dagligdagen. PPR's opgave er selvfølgelig at forholde sig – også kritisk – til disse udtalelser, men primært at udføre rådgivning og vejledning ift. og ind i den hverdag, det enkelte barn indgår i.

De, som er fortalere for den anden funktion, hvor PPV'en ses som et arbejdsredskab, betoner betydningen af at give PPR mulighed for tidligt at gå ind i en proces, at kunne følge elever over tid og at inddrage forældre og det pædagogiske personale aktivt i udarbejdelse afprøvning og evaluering af handleplaner. Ved at tildele PPV'en en sådan funktion, vil PPV'en blive betragtet som et kontinuerligt og dynamisk element i et længere forløb i modsætning til den første funktion, som mere tjener som et 'øjebliksbillede', som tilmed kan have afgørende betydning for det videre forløb for et barn, herunder fastholdelse i et alment miljø eller placering i et specialtilbud.

6.7 Udviklingsspor for PPV og individuelle udredninger

Udviklingsspor ift. PPV og individuelle udredninger (kapitel 6):

EVA's undersøgelse viser, at der er en stigende efterspørgsel efter PPV'er. PPR-lederne oplever at de generelt har måtte acceptere længere ventetider i løbet af de seneste 3 år, og de oplever også ventetid på PPV'er. Ventetid på PPV'er kan være problematisk grundet risikoen for at et barns situation forværres mens der ventes. Der et ønske fra PPR's side om, at de skal anvende mindre tid på de individuelle udredninger og mere tid på forebyggende arbejde tidlige indsatser, så flere elever kan forblive i almenundervisningen og få deres behov opfyldt dér. Med afsæt i disse fund peger EVA på[64]:

Der er behov for en kulturændring omkring anvendelsen af PPV'er
PPR-ledere efterlyser, at PPR og skoler i højere grad samarbejder om indsatser og tiltag, så en PPV i flere tilfælde bliver overflødig. I denne forbindelse kan der med fordel rettes opmærksomhed mod den lokale kultur og praksis omkring PPV'er. Det er her vigtigt at styrke en tillidsfuld dialog og samarbejde mellem PPR, skole og forældre omkring hvornår en PPV er nødvendig. Der er således behov for at styrke det lokale støttesystem så PPV'en ikke altid opleves som en nødvendig vej at gå for at understøtte en elevs faglige og alsidige udvikling. Et velfungerende og smidigt lokalt støttesystem kan endvidere være med til at frigøre ressourcer, så ventetiden for de børn og familier der har behov for støtte kan forkortes.

1. Reserver PPV'er til nødvendige tilfælde: Det er vigtigt at PPV'er reserveres til de tilfælde hvor de er nødvendige fx fordi skolen og PPR vurderer, at eleven har behov for specialpædagogisk støtte over 9 timer om ugen, specialundervisning i en specialklasse eller på en specialskole. For at sikre dette, er det vigtigt at understøtte en tryk og tillidsfuld dialog mellem PPR, elevens forældre og elevens pædagogiske personale. Der kan fx afstemmes forventninger om i hvilke situationer og hvornår i et forløb det er nødvendigt at udarbejde en PPV.

Forenkling af processerne omkring udarbejdelse af PPV'er
Der er potentiale i at forenkle processerne omkring udarbejdelsen af PPV'er, herunder i forhold til at tilpasse omfanget og indholdet i en PPV til dens formål og funktion. Eksempelvis synes der at være et potentiale i at forenkle arbejdet med PPV'er ifm. revisitation.

2. PPV'ens funktion: PPV'en har i praksis både en funktion som et summativt juridisk dokument, og som et formativt arbejdsredskab. Der er behov for lokalt at afstemme hvorvidt og hvordan PPV'en i tillæg til dens juridiske funktion, skal være et dynamisk og handlingsanvisende redskab.

Udarbejdelse af PPV'er kan lettes gennem øget tværfaglig involvering i udarbejdelsen
Processerne omkring udarbejdelse af PPV'er kan lettes ved at forskellige faggrupper *i højere grad* bidrager til udarbejdelsen. Dette medfører ikke nødvendigvis et mindre tidforbrug på PPV'er for PPR-enheden som helhed, men kan understøtte en afbalancering i opgavebyrden mellem psykologer og andre faggrupper i PPR. Derudover kan *øget* tværfagligt samarbejde kvalificere indholdet i PPV'er.

64 Når EVA peger på en smidiggørelse af processerne omkring udarbejdelsen af PPV'er, er det ikke intentionen at gå på kompromis med den enkelte elevs retssikkerhed. Vi peger ikke på en forenkling af PPV'en i sig selv, men på behovet for en kulturændring omkring i hvilke tilfælde og hvordan den indgår som et element i understøttelsen af et barns udvikling

3. Flerfaglige bidrag: Helt konkret kan psykologer, logopæder og fysioterapeuter fortsat lave tests og vurderinger inden for deres respektive fag, men pædagogiske konsulenter med fordel kan bidrage med faglige anbefalinger i en skolekontekst.
4. Tværfagligt samarbejde: Det er vigtigt at understøtte PPR-medarbejdernes samarbejde om udarbejdelse af PPV'er, således at PPV'er ikke blot bliver flerfaglige, men kan bidrage med tværfaglige og helhedsorienterede anbefalinger. Konkret forudsætter dette, at PPR-ledere prioriterer at medarbejderne kan bruge tid på et struktureret samarbejde omkring udarbejdelsen af PPV'er. Ift. det tværfaglige samarbejde skal der være en særlig opmærksomhed på psykologers rolle og lovmæssige forpligtelser ift. udarbejdelse af PPV'er.

Det er afgørende at PPV'en bliver omsat til konkret handling

PPV'en er ét element i den større proces omkring at sikre den enkelte elev den nødvendige støtte. PPV'en har derfor først for alvor værdi, når de perspektiver den bidrager med operationaliseres og bliver omsat til konkret handling omkring eleven – enten på skolen eller i form af visitation til et specialtilbud. Det er skolelederens ansvar at sikre, at det pædagogiske personale har de rette rammer og muligheder (herunder ressourcer og kompetencer) for at give eleven den støtte, som PPV'en dokumenterer at der er behov for. Det er derfor vigtigt at understreje, at det lokale støttesystem omkring eleven skal fungere før PPV'ens bidrag kan operationaliseres på en måde, der opleves som meningsfuld af det pædagogiske personale, forældrene og eleven selv.

5. Forældres behov for forklaring af støtten: Når PPV'en er afsluttet, har forældre behov for en beskrive og forklaring om støtten til deres barn. Konkret kan dette sikres gennem klare beskrivelser af, hvad de kan forvente af støtte til deres barn uanset, om der er tale om direkte støtte til den enkelte eller indirekte gennem understøttelse af læringsmiljøet omkring en gruppe eller en klasse. En sådan beskrivelse kan fx tydeliggøre:
    - Formålet med støtten
    - Tovholderen der står for støtten
    - Hvad støtten konkret indebærer
    - Hvornår og hvordan der følges op på, om støtten har den intenderede virkning
    - Hvor lang en periode støtten forventes at strække sig over.

Appendiks A – Litteraturliste

Baviskar, S., Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & de Montgomery, C. (2015). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Aarhus: DPU Aarhus Universitet.

Bjørnholt, B., & Thøstesen, A. (2021). *Kortlægning af PPR-ledernes oplevelser af de kommunale indsatser*. København: VIVE.

Børn og Unge Aarhus Kommune. (2021). *Analyse af psykologisk Pædagogisk rådgivning*. Aarhus: Aarhus Kommune.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. BEK nr 693 af 20/06/2014. Lokaliseret 30. maj 2023 på: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/693.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2015). *Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.* VEJ nr 11056 af 24/11/2015. Lokaliseret 30. maj 2023 på: https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2015/11056.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022a). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 1396 af 05/10/2022. Lokaliseret 30. maj 2023 på: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022b). *Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v.* LBK nr 1166 af 11/08/2022. Lokaliseret 30. maj 2023 på: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1166.

Deloitte, Professionshøjskolen Absalon & UCN professionshøjskolen. (2020). *Undersøgelse af kommunernes pædagogiskpsykologiske rådgivning (PPR)*. København: Deloitte.

EVA. (2017). *Viden om skole-hjem-samarbejde*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2021a). *Børn i udsatte positioner i dagtilbud. National kortlægning af kommuners understøttende arbejde*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2021b). *Udfordringer i understøttelse af børn i udsatte positioner. En national undersøgelse blandt dagtilbudschefer*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

Finansministeriet. (2010). *Aftaler om den kommunale og regionale økonomi for 2011*. København: Finansministeriet.

Friend, M. (2017). *Co-teaching i praksis- samarbejde om inkluderende læringsfællesskaber*. København: Dafolo.

Hansen, J. H., Høybye-Mortensen, M., Jensen, C. R., Kristensen, R. M., Mehlsen, A., Molbæk, M., & Sommer, L. (2021). *På Tværs. En undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*. Frederiksberg: NUBU Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge.

Holstein, B. E., Kamper-Jørgensen, F., & Diderichsen, F. (2021). *Forebyggende sundhedsarbejde*. København: Gyldendal.

Højholdt, A. (2020). *Co-teaching. Samarbejde om læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lomholt, J. J., Arendt, J. N., Bolvig, I., & Thastum, M. (2022). Children with School Absenteeism: Comparing Risk Factors Individually and in Domains. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(3), 411-426.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet - Den samlede afrapportering*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Nielsen, C. P., & Ragnvid, B. S. (red.). (2016). *Inklusion i Folkeskolen: Sammenfatning af resultaterne fra Inklusionspanelet.* København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Nielsen, J., & Hertz, S. (2021). PPR som specialister i kompleksitet. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, *58*(2), 8-21.

Nordahl, T. m.fl. (2018). Forslag til et helhetlig pedagogisk system. I: Nordahl, T. m.fl. (red.), *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. (s. 231-264). Bergen: Fagbokforlaget.

Social-, Bolig- og Ældreministeriet. (2021). Bekendtgørelse af lov om psykologer m.v. LBK nr 1534 af 01/07/2021. Social-, Bolig- og Ældreministeriet. Lokaliseret 30. maj 2023 på: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1534.

Social-, Bolig- og Ældreministeriet. (2022). Bekendtgørelse af lov om social service. LBK nr 170 af 24/01/2022. Lokaliseret 30. maj 2023 på: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/170.

Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed. (2020). *Udviklingstendenser i forhold til børn og unge med psykiatriske diagnoser*. Lokaliseret 30. maj 2023 på: https://benchmark.dk/analyser/aeldre-og-sundhed/udviklingstendenser-i-forhold-til-boern-og-unge-med-psykiatriske-diagnoser.

Sundhedsministeriet. (2022). *Aftale om en 10-årsplan for psykiatrien og mental sundhed*. København: Sundhedsministeriet.

Sundhedsstyrelsen. (2022). *Bedre mental sundhed og en styrket indsats til mennesker med psykiske lidelser. Pixiudgave af fagligt oplæg til en 10-årsplan*. København: Sundhedsstyrelsen.

Szulevicz, T., & Torill, M. (2021). Mellem individ og system – et kvalitativt studie af rådgiverrollen i dansk og norsk PPR. *Pædagogisk Psykologisk tidsskrift*, *2*, 84-95.

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2023). *Afrapportering Modeller for en psykologfaglig overbygningsuddannelse målrettet lærere og pædagoger*. København: Uddannelses- og Forskningsstyrelsen.

Appendiks B – Metodebilag

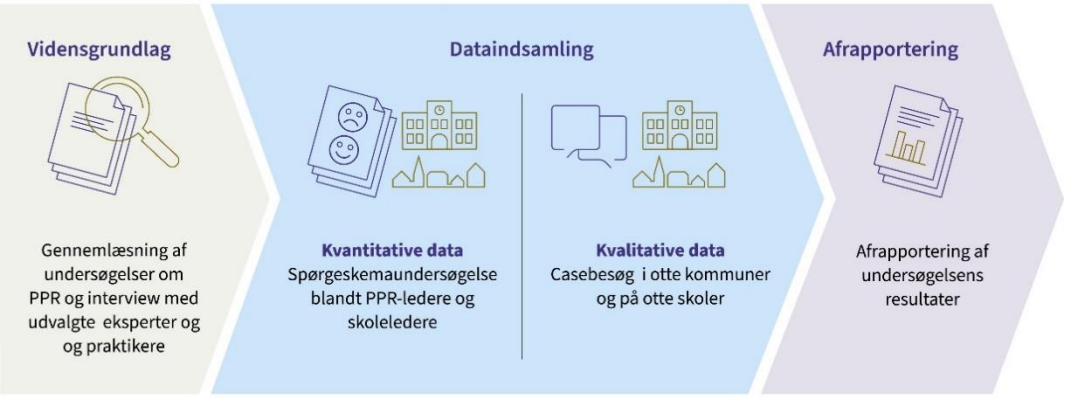
Formål og undersøgelsesdesign

Det overordnede formål med undersøgelsen er at bidrage til en drøftelse af, hvordan PPR kan styrkes og bedst muligt understøttes i deres arbejde. Til det formål skal undersøgelsen danne et overblik over karakteren og omfanget af de udfordringer, der opleves i kommunernes PPR og i samarbejdet mellem skolerne og PPR. Undersøgelsen skal endvidere give en dybere forståelse af, hvad der ligger bag udfordringerne herunder eventuelle uhensigtsmæssige strukturelle forhold eller rammebetingelser. Derudover giver undersøgelsen indblik i, hvad de identificerede udfordringer indebærer for PPR's virke og derigennem også for, hvordan udfordringerne opleves af de parter, som PPR samarbejder med på og omkring skolerne.

Undersøgelsen bygger på en kombination af kvantitative og kvalitative datakilder. Styrken ved det anvendte undersøgelsesdesign er, at data trianguleres. Således kan undersøgelsen vha. spørgeskemadata tegne et bredt billede af PPR's udfordringsbillede fra henholdsvis et PPR-lederperspektiv og et skolelederperspektiv, mens de kvalitative data kan give en dybdegående forståelse af og konkrete eksempler på betydningen og konsekvenserne af udfordringerne. Den kvalitative del af undersøgelsen tager afsæt i perspektiver fra en lang række forskellige informanter i otte casekommuner og –skoler: PPR-ledere, PPR-medarbejdere, skoleledere, pædagogisk personale, forældre, elever samt repræsentanter fra regionens børne- og ungepsykiatri.

Appendiks-figur B.1 viser et overblik over det samlede design. Der er først gennemført en pilotundersøgelse, der har til formål at kvalificere undersøgelsens fokus, indhold og metode. Dernæst er selve undersøgelsens kvantitative og kvalitative dataindsamling gennemført sideløbende. Endelig er der udarbejdet en samlet analyse af datamaterialet, som er afrapporteret i sommeren 2023.

Appendiks-figur B.1



Pilotundersøgelse

I forbindelsen med undersøgelsen er der gennemført en pilotundersøgelse, hvis kerneelementer bestod i gennemlæsning af nylige undersøgelser om PPR og af interview med udvalgte eksperter og praktikere. Formålet med pilotfasen var at kvalificere undersøgelsen fokus og indhold. Det sker dels ved at stå på eksisterende viden fra en række nylige undersøgelser om feltet og dels ved at indsamle aktuelle perspektiver fra en række centrale aktører således, at de fund, den samlede undersøgelse kommer frem til, kan bidrage til relevante og aktuelle løsningsmuligheder. Indsigterne fra pilotundersøgelsen har især informeret temaer, spørgsmålsformuleringer og sprogbrug anvendt i undersøgelsens interviews og spørgeskemaundersøgelser. Det er særligt vigtigt i denne undersøgelse, at pilotfasen er grundig, eftersom de *efterfølgende* faser, hvor der indsamles hhv. kvantitative og kvalitative data, foregår samtidig af hensyn til tidsplanen.

Den indledende pilotfase tjener tre formål:

1. Kvalificering af undersøgelsesspørgsmålene: Pilotfasen bidrager til en skærpet indsigt i hvilke udfordringer er i fokus, hvilke kompetencer efterspørges der ift. varetagelse af både lovbundne og ikke-lovbunde opgaver, hvilke rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker opleves og hvilke løsninger bringes i spil.
2. Kvalificering af spørgeskemaer: Pilotfasen bidrager til en kvalificering af temaer og input til operationalisering af spørgsmål til spørgeskemaer.
3. Kvalificering af interviews: Pilotfasen bidrager til en kvalificering af temaer og input til spørgsmål i spørgeguides til brug for interviews.

Som led i pilotundersøgelsen er der er i alt gennemført 14 telefoninterview med følgende informanter:

- 3 PPR-ledere
- 3 skoleledere
- 2 ledere i socialforvaltning / familieafdeling
- 2 ledere for børne- og ungepsykiatrien
- 4 eksperter med særlig indsigt i PPR.

I løbet af pilotfasen er folkeskolens parter, som blandt andet er repræsenteret gennem Skolelederforeningen, DLF og KL, desuden blevet inddraget for at kvalificere og nuancere undersøgelsens fokus samt bidrage med deres syn på udfordringerne i PPR. Ud over folkeskolens parter har Psykologforeningen og Pædagogisk Psykologisk Forening også været inviteret til at bidrage med deres perspektiver.

Kvantitativ delundersøgelse

Dette afsnit beskriver gennemførslen af den spørgeskemaundersøgelse blandt henholdsvis PPR-ledere og skoleledere, som danner datagrundlag for de kvantitative resultater i rapporten. Teksten i afsnittet baserer sig på og inddrager tabeller fra et metodenotat, som Epinion har udarbejdet til EVA som dokumentation for undersøgelsen.

Pilottest af spørgeskemaer

Spørgeskemaerne til undersøgelsen blev udviklet på baggrund af pilotundersøgelsen indledningsvist i projektet (se afsnit 0). Pilotundersøgelsen har været med til at afgrænse og skærpe de temaer, der skulle dækkes af spørgeskemaer. Desuden har udvalgte informanter i forbindelse med pilotinterviewene været behjælpelige med at kommentere på tidlige versioner af spørgsmålsformuleringer, som var særligt komplekse.

Begge spørgeskemaer er derudover blevet afprøvet i deres helhed i form af en pilottest. Pilottesten bestod af pilotinterviews med tre PPR-ledere og tre skoleledere, der havde erfaring med at samarbejde med PPR. Alle seks respondenter besvarede spørgeskemaerne i fuld længde, og efterfølgende blev interviews om spørgeskemaerne udført som telefoniske interviews. Epinion har gennemført disse interviews, og resultaterne er beskrevet i et opsamlende notat. På baggrund af respondenternes input blev der foretaget enkelte nødvendige tilpasninger til spørgeskemaet.

Populationsundersøgelse blandt PPR-ledere

Spørgeskemaundersøgelsen blandt PPR-ledere blev tilrettelagt som en populationsundersøgelse blandt PPR-enhederne i landets kommuner. I de følgende afsnit gennemgås dataindsamlingens faser enkeltvis. Populationen i undersøgelsen består af alle landets PPR-enheder.

Udsendelsesgrundlag og indsamling af kontaktoplysninger

Da et samlet overblik over landets PPR-enheder ikke er tilgængelig, har det været nødvendigt at etablere et udsendelsesgrundlag. Udsendelsesgrundlaget blev etableret ved et udtræk fra institutionsregistret over PPR-enheder i landets kommuner samt desk-research, hvorefter Epinion rettede henvendelse til enhederne via e-mail med opfordring om, at enhederne kunne indberette kontaktoplysninger på en relevant PPR-leder, som kunne svare på spørgeskemaet.

Der er som udgangspunkt én PPR-enhed i hver kommune med undtagelse af København, som har 5 enheder, og Fanø, Læsø, Samsø og Ærø, som er underlagt andre kommuners PPR-enheder.

Appendiks-tabel B.1
Population og udsendelsesgrundlag for PPR-ledere

	Population (PPR-enheder)	Udsendelsesgrundlag (PPR-ledere)
PPR-enheder	99	76

Indsamlingen af kontaktoplysninger blandt alle PPR-lederne blev gennemført i perioden 20. september til og med 21. oktober 2022. I de tilfælde, hvor det ikke lykkedes at indsamle kontaktoplysninger i form af en personlig mailadresse, blev invitation til undersøgelsen sendt til PPR-enhedens hovedmail. Nedenfor vises en oversigt over udsendelsen af e-mailinvitation og -påmindelser.

Appendiks-tabel B.2
Indsamling af kontaktoplysninger: Oversigt over udsendelse af e-mailinvitation og -påmindelser

Udsendelse	Dato (2022)
E-mailinvitation	20. september
E-mailpåmindelse 1	27. september
E-mailpåmindelse 2	4. oktober
Indsamling afsluttet	21. oktober

Dataindsamling

Data blandt PPR-lederne er indsamlet i perioden fra d. 3. november til og med d. 6. december 2022. Alle PPR-ledere modtog indledningsvist en e-mailinvitation, der indeholdt et personligt link til spørgeskemaet. Herefter er der sendt løbende påmindelser og telefoniske påmindelser til de PPR-ledere, som ikke har besvaret skemaet, og som ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen. Dato for udsendelse af e-mailinvitation og påmindelser fremgår af tabellen nedenfor.

Appendiks-tabel B.3
Dataindsamling: Oversigt over udsendelse af e-mailinvitation, e-mailpåmindelser og telefoniske påmindelser til PPR-ledere

Udsendelse	Dato (2022)
E-mailinvitation	3. november
E-mailpåmindelse 1	7. november
E-mailpåmindelse 2	14. november
Telefoniske påmindelser	17. oktober til 29. november
E-mailpåmindelse 3	25. november
E-mailpåmindelse 4	29. november
Dataindsamling afsluttet	6. december

Svarprocenter

Nedenfor vises de opnåede svarprocenter på hhv. PPR-enhedsniveau og på kommuneniveau.

Appendiks-tabel B.4
Svarprocent blandt PPR-ledere på PPR-enhedsniveau

	Udsendelsesgrundlag	Besvarelser	Svarprocent
PPR-enheder	99	61	62%

Note: Alle kommuner fremgår én gang undtaget København, som fremgår fem gange. Fanø, Læsø, Samsø, og Ærø tæller ikke med selvstændigt.

Appendiks-tabel B.5
Svarprocent blandt PPR-ledere på kommuneniveau

	Population	Besvarelser	Svarprocent
Kommuner	98	64	65%

Note: Alle kommuner fremgår én gang (Fanø, Læsø, Samsø, og Ærø tæller med i populationen).

Repræsentativitet

I tabellerne nedenfor undersøges repræsentativiteten af data for de deltagende PPR-ledere i undersøgelsen. Dette gøres ved at sammenholde fordelingerne af udvalgte baggrundsparametre blandt besvarelserne med fordelingerne af tilsvarende parametre i populationen. Dette gøres dels på et PPR-enhedsniveau og på kommuneniveau.

De valgte parametre er følgende:

Kommunetype (hovedstadskommuner, storbykommuner, landkommuner, oplandskommuner og provinskommuner) er inddelt i overensstemmelse med Danmarks Statistiks metode, der er beskrevet nærmere her: https://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/nomenklaturer/kommunegrupper. Af hensyn til antallet af besvarelser i denne undersøgelse er hovedstadskommuner og storbykommuner lagt sammen.

Socioøkonomisk indeks er udtrukket fra noegletal.dk, hvor indekset også er nærmere beskrevet.

Appendiks-tabel B.6
Repræsentativitetsanalyse på PPR-enhedsniveau for PPR-ledere

		Besvarelser antal	Besvarelser %	Population N	Population %	Afvigelse procentpoint
Kommunetype	Hovedstads- og storbykommuner	17	27,8%	27	27,6%	-0,2 pp
	Landkommuner	18	29,5%	31	31,6%	2,1 pp
	Oplandskommuner	15	24,6%	24	24,5%	-0,1 pp
	Provinsbykommuner	11	18,0%	16	16,3%	-1,7 pp
	Total	61	100,0%	98	100,0%	
Socioøkonomisk indeks	Op til 0,89 (0 - 25%)	14	23,0%	24	24,5%	1,5 pp
	0,90 til 1,00 (25% - 50%)	15	24,6%	24	24,5%	-0,1 pp
	1,01 til 1,10 (50 -75%)	19	31,1%	25	25,5%	-5,6 pp
	11,1 eller højere (75-100)	13	21,3%	25	25,5%	4,2 pp
	Total	61	100,0%	98	100,0%	

Note: Alle kommuner fremgår én gang undtagen København, som fremgår fem gange. Fanø, Læsø, Samsø, og Ærø tæller ikke med selvstændigt.

Appendiks-tabel B.7
Repræsentativitetsanalyse på kommuneniveau for PPR-ledere

		Besvarelser antal	Besvarelser %	Population N	Population %	Afvigelse procentpoint
Kommunetype	Hovedstads- og storbykommuner	17	26,6%	27	27,6%	1,0 pp
	Landkommuner	21	32,8%	31	31,6%	-1,2 pp
	Oplandskommuner	15	23,4%	24	24,5%	1,1 pp
	Provinsbykommuner	11	17,2%	16	16,3%	-0,9 pp
	Total	64	100,0%	98	100,0%	
Socioøkonomisk indeks	Op til 0,89 (0 - 25%)	15	23,4%	24	24,5%	1,1 pp
	0,90 til 1,00 (25% - 50%)	15	23,4%	24	24,5%	1,1 pp
	1,01 til 1,10 (50 -75%)	21	32,8%	25	25,5%	-7,3 pp
	11,1 eller højere (75-100)	13	20,3%	25	25,5%	5,2 pp
	Total	64	100,0%	98	100,0%	

Note: Alle kommuner fremgår én gang (Fanø, Læsø, Samsø, og Ærø tæller med i populationen).

Repræsentativitetsanalysen viser, at det indsamlede spørgeskemadata er repræsentativt i forhold til populationen, når det gælder kommunetype og socioøkonomisk indeks. Ingen af de viste forskelle er signifikante på et 5% signifikansniveau.

Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere

Undersøgelsen blev gennemført som en totalundersøgelse blandt alle landets folkeskoleledere på folkeskoler samt fri- og privatskoler. Egentlige specialskoler er ikke med i populationen, men folkeskoler, der har specialklasserækker, er inkluderet i populationen. Skoleledere fra skoler med 10. klasser/ungdomsskoler (herunder 10. klassecentre uden 1.-9. klasser) er inkluderet i populationen, eftersom PPR's virke også gælder elever på sådanne skoler.

I de følgende afsnit gennemgås dataindsamlingens faser enkeltvis.

Udsendelsesgrundlag og indsamling af kontaktoplysninger

Indledningsvis blev der indsamlet kontaktoplysninger på den ledelsesrepræsentant i skolerne, der efter skolernes udsagn har mest erfaring med at samarbejde med PPR. Kontaktoplysningerne blev indsamlet ved, at Epinion rettede henvendelse via mail til alle skoler i institutionsregistret, hvori man bad skolerne angive kontaktoplysninger på den relevante skoleleder. Antal skoler og svarprocent er oplyst i tabellen nedenfor.

Appendiks-tabel B.8
Population og udsendelsesgrundlag for skoleledere

	Population (skoler i institutionsregistret)	Udsendelsesgrundlag (skoleledere)
Skoler	1.904	1.029

Indsamlingen af kontaktoplysninger blandt skolelederne blev gennemført i perioden 20. september til og med 21. oktober 2022. Nedenfor er en oversigt over udsendelsen af e-mailinvitation og -påmindelser.

Appendiks-tabel B.9
Indsamling af kontaktoplysninger: Oversigt over udsendelse af e-mail-invitation og -påmindelser til skoleledere

Udsendelse	Dato (2022)
E-mailinvitation	20. september
E-mailpåmindelse 1	27. september
E-mailpåmindelse 2	4. oktober
Indsamling afsluttet	21. oktober

Dataindsamling

Data blandt skoleledere er indsamlet i perioden fra d. 3. november til og med d. 7. december 2022. Alle skoleledere modtog indledningsvist en e-mailinvitation, der indeholdt et personligt link til spørgeskemaet. Herefter er der sendt løbende påmindelser samt telefoniske påmindelser til de skoleledere, som endnu ikke havde besvaret skemaet, og som ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen. Datoer for udsendelse af e-mailinvitation og -påmindelser fremgår af tabellen her:

Appendiks-tabel B.10
Dataindsamling: Oversigt over udsendelse af e-mailinvitation og e-mailpåmindelser samt telefoniske påmindelser til skoleledere

Udsendelse	Dato (2022)
E-mail invitation	3. november
E-mailpåmindelse 1	7. november
E-mailpåmindelse 2	14. november
Telefoniske påmindelser	17. oktober til 25. november
E-mailpåmindelse 3	25. november
Dataindsamling afsluttet	7. december

Svarprocenter

Spørgeskemaet blev sendt ud til de skoleledere, som vi indsamlede kontaktoplysninger på (jf. udsendelsesgrundlaget i afsnit 0) og til de resterende skolers hovedmail. I tabellen nedenfor vises de opnåede svarprocenter.

Appendiks-tabel B.11
Svarprocent blandt skoleledere på skoleniveau

	Population	Besvarelser	Svarprocent
Skoler	1.904	966	51%

Repræsentativitet

I tabellerne nedenfor undersøges repræsentativiteten af data for de deltagende skoleledere i undersøgelsen. Dette gøres ved at sammenholde fordelingerne af udvalgte baggrundsparametre blandt besvarelserne med fordelingerne af tilsvarende parametre i populationen. Testene er lavet på kommuneniveau.

De valgte parametre er følgende:

Kommunetype (hovedstadskommuner, storbykommuner, landkommuner, oplandskommuner og provinskommuner) er inddelt i overensstemmelse med Danmarks Statistiks metode, der er beskrevet nærmere her: https://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/nomenklaturer/kommunegrupper . Af hensyn til antallet af besvarelser i denne undersøgelse er hovedstadskommuner og storbykommuner lagt sammen.

Institutionstype opdelt i hhv. folkeskoler samt fri- og privatskoler.

Antal elever på institutionen opdelt i under 125, 125- 249, 250-500 og over 500 elever.

Karaktergennemsnit opgjort for populationen for afgangseksaminer ved 9. klasses afgangseksaminer årgang 2018/2019 og inddelt i kvartiler.

Appendiks-tabel B.12
Repræsentativitetsanalyse på skoleniveau for skoleledere.

		Besvarelser antal	Besvarelser %	Population N	Population %	Afvigelse procentpoint
Kommunetype	Ikke oplyst	4	0,4%	10	0,5%	0,1 pp
	Hovedstads- og storbykommuner	277	28,7%	522	27,4%	-1,3 pp
	Landkommuner	270	28,0%	535	28,1%	0,1 pp
	Oplandskommuner	179	18,5%	367	19,3%	0,7 pp
	Provinsbykommuner	236	24,4%	470	24,7%	0,3 pp

		Besvarelser antal	Besvarelser %	Population N	Population %	Afvigelse procentpoint
Institutionstype	Total	966	100,0%	1.904	100,0%	
	Folkeskoler	646	66,9%	1.359	71,4%	4,5* pp
	Friskoler og private grundskoler	320	33,1%	536	28,2%	-5,0* pp
Antal elever på institutionen	Total	966	100,0%	1.904	100,0%	
	under 125	150	17,7%	298	18,6%	0,8 pp
	125- 249	214	25,3%	384	23,9%	-1,4 pp
	250-500	228	27,0%	405	25,2%	-1,7 pp
	over 500	254	30,0%	518	32,3%	2,3 pp
Karaktergennemsnit	Total	846	100,0%	1.605	100,0%	
	Op til 6,94 (0-25%)	144	23,2%	295	25,0%	1,8 pp
	6,95 til 7,50 (25-50%)	147	23,7%	296	25,0%	1,4 pp
	7,51 til 8,06 (50 - 75%)	164	26,4%	296	25,0%	-1,4 pp
	8,07 eller højere (75 - 100%)	166	26,7%	295	25,0%	-1,8 pp
	Total	621	100,0%	1.182	100,0%	

Note: * markerer en signifikant forskel på et 5% signifikansniveau.

Repræsentativitetsanalysen viser, at spørgeskemadata er repræsentativ på parametre for kommunetype, antal elever på skolen og karaktergennemsnit. For skoletype er der en mindre underrepræsentation af folkeskoler og en tilsvarende mindre overrepræsentation af fri- og privatskoler i besvarelsesgrundlaget sammenlignet med populationen. Betydningen heraf anses imidlertid for begrænset, og vægtning vurderes ikke nødvendig.

Datakvalitet og brug af spørgeskemadata i rapportens analyser

Overordnet vurderes repræsentativiteten og de opnåede svarprocenter for de indsamlede spørgeskemadata fra henholdsvis PPR-ledere og skoleledere som tilfredsstillende. Dog er der nogle særlige forhold vedrørende brugen af data, som er væsentlige at holde sig for øje, og som giver anledning til visse forbehold og begrænsninger.

Spørgeskemagrundlaget fra de to datasæt danner udgangspunkt for en række deskriptive svarfordelinger, der fremhæves i rapporten. I enkelte tilfælde sammenholdes også besvarelser af to spørgsmål eller enkelte spørgsmåls fordelinger (forskelle eller ligheder) på tværs af baggrundsvariable undersøges. Størrelsen på analysepopulationen for PPR (61 besvarelser ud af en meget lille samlet population) sætter imidlertid en klar begrænsning for, hvilke af sådanne statistiske analyser, man meningsfuldt kan foretage for netop denne målgruppe. Disse begrænsninger vurderes i hvert konkret tilfælde i undersøgelsen, og der tages nødvendige forholdsregler som f.eks. at lægge svarkategorier sammen. Af samme grund vises alene statistiske *sammenhænge* (og altså *ikke* årsagssammenhænge) i disse tilfælde. Det betyder, at den kvantitative undersøgelse kan belyse sandsynligheden af, at visse sammenhænge mellem forskellige forhold eksisterer. Det kvalitative datamateriale kan da bidrage med væsentlig dybdegående viden om de bagvedliggende oplevelser og perspektiver på sådanne forhold.

I tillæg til sammenligningen af enkeltspørgsmål, eller enkeltspørgsmål og baggrundsvariable, sammenlignes også i visse tilfælde svar på enslydende spørgsmål stillet til *både* PPR-ledere og til skoleledere. Her er det nødvendigt at tage et generelt forbehold for, at perspektivet fra den enkelte skoleleder, der har blik for den konkrete skoles hverdag, og fra den kommunale leder af PPR, der har kontakt med *alle* kommunens skoler, vil være forskelligt, selv når spørgsmålene er enslydende. Derudover må det holdes for øje, at svarfordelingerne alt andet lige er mere sikre, når det gælder skolelederundersøgelsen sammenlignet med PPR-lederundersøgelsen alene af den grund, at størrelsen på de to stikprøver varierer betydeligt.

Endelig er der for visse spørgsmål i spørgeskemaerne en meget høj andel af ”ved ikke”- eller ”kan ikke vurdere”-svar. Når der i rapporten redegøres for svarene på sådanne spørgsmål, tages der forbehold i de tilfælde, hvor det vurderes, at det er udtryk for en relativt stor usikkerhed i svarene. I andre tilfælde er der særskilt analytisk værdi i netop disse svarmønstre. Vurderingen beror bl.a. på de aktuelle svarfordelinger, på viden fra pilottesten af spørgeskemaerne og fra den kvalitative delundersøgelse. I visse tilfælde beror vurderingen også på respondenternes brug af de åbne svarmuligheder til at uddybe og kommentere på udvalgte spørgsmål.

Kvalitativ delundersøgelse

Dette afsnit beskriver gennemførslen af casebesøg blandt undersøgelsens 8 casekommuner, som danner datagrundlag for de kvalitative resultater i rapporten.

Casebesøg i 8 kommuner

Formålet med den kvalitative del af undersøgelsen er, at få indsigt i og en dybere forståelse af udfordringernes karakter og konsekvenser. I denne forbindelse er der et særligt fokus på hvad udfordringerne nærmere indebærer, hvilke bagvedliggende årsager, der ligger til grund herfor, samt hvilke konsekvenser, de har for PPR's opgavevaretagelse og i sidste instans de børn og unge, hvis trivsel og udvikling PPR skal understøtte. Det er også i de kvalitative interview, vi har udforsket, hvad kommunerne har gjort (forsøgt) for at imødegå udfordringerne mhp. at analysere os frem til empirisk funderede pointer.

Den kvalitative undersøgelse er gennemført som casestudie, hvor EVA har søgt viden fra udvalgte kommuner, skoler, forældre, elever samt børne- og ungepsykiatrien med det formål at belyse konkrete sammenhænge mellem udfordringer, konsekvenser og tiltag i forhold til PPR's organisering og arbejde. Interview med elever og forældre har bidraget med perspektiver, oplevelser og erfaringer omkring konkrete forløb, hvor PPR har været involveret. Fordelen ved et casestudiedesign var, at det muliggjorde en dybdegående analyse af problemstillingerne ved at sikre viden fra flere datakilder inden for samme kontekst.

Der er gennemført casebesøg i otte kommuner herunder et besøg på en caseskole i hver kommune. De otte casekommuner er udvalgt med henblik på at sikre variation i forhold til geografisk placering, kommunestørrelse og kommunetype[65]. I hver kommune er der efterfølgende udvalgt én skole. Skolerne er udvalgt med henblik på at sikre variation i størrelse og elevgrundlag samt variation i måder, hvorpå specialpædagogiske kompetencer er til stede. I undersøgelsen indgår eksempelvis skoler med og uden en specialklasserække, én skole med en mellemform samt skoler med og uden et (special-)pædagogisk ressourcecenter.

I hver af de udvalgte kommuner har PPR-lederne, på baggrund af EVAs kriterier om variation i faglighed blandt medarbejderne, udpeget PPR-medarbejdere til deltagelse i interview. Skolelederne på hver af de otte skoler har udpeget pædagogisk personale, forældre og elever som mulige deltagere i undersøgelsen.

Nedenstående tabel giver et overblik over de udførte interviews ifm. casebesøgene. Derefter beskrives interviewene.

65 I rapporten anvendes Danmarks Statistiks kommunegrupper til at angive som afsæt for udvælgelse. Med udgangspunkt i tilgængelighed til arbejdspladser og antallet af indbyggere i den største by i kommunen er Danmarks kommuner således grupperet i fem grupper: hovedstadskommuner, storbykommuner, provinsbykommuner, oplandskommuner og landkommuner.

Appendiks-tabel B.13
Interview i forbindelse med casebesøg

Informantgruppe	Interviewform	Antal interview	Antal respondenter
PPR-ledere	Individuelt interview	8	8
PPR-medarbejdere	Gruppeinterview	8	34
Skoleledere	Individuelt interview	8	8
Lærere, pædagoger i skoleregi	Gruppeinterview	7	31
Forældre	Individuelt interview	10	10
Elever	Individuelt interview og gruppeinterview	7	10
Ledere i regionernes børne- og ungepsykiatrien	Individuelt interview	5	5
TOTAL		53	106

Interview med PPR-ledere

Interview med PPR-ledere fra de udvalgte kommuner er gennemført som enkeltinterview på en digital platform. Interviewene har bidrage med viden om, hvilke udfordringer PPR-lederne oplever, at PPR står overfor, hvilke konsekvenser udfordringerne har og hvordan udfordringerne er søgt løst. Interviewene har haft en varighed af ca. 1 time.

Gruppeinterview med PPR-medarbejdere

Interview med PPR-medarbejdere er gennemført som gruppeinterview hos de respektive kommuner. Der deltog 3-5 PPR-medarbejdere i hvert gruppeinterview. Grupperne blev sammensat af PPR-medarbejdere med forskellige faglige baggrunde, som der til daglig samarbejder med dagtilbud og skoler i kommunen om forebyggende tiltag og indsatser ift. elever i mistrivsel (det har typisk været psykologer, pædagogiske konsulenter, logopæder og fysioterapeuter). Flere af PPR-medarbejderne, som deltog i gruppeinterviewene, havde enten formel eller erfaringsbaseret specialpædagogisk viden (f.eks. tilegnet ifbm. en masteruddannelse i specialpædagogik, ifbm. arbejde med specialklasser eller varetagelse af vejlederroller). Formålet med interviewene var at belyse medarbejdernes perspektiver på de udfordringer PPR står overfor og de løsninger, der arbejdes med i kommunen. Interviewet havde en varighed af ca. 1,5-2 timer.

Interview med skoleledere

Interview med skoleledere for de udvalgte caseskoler i hver kommune er gennemført som enkeltinterview på en digital platform. I alt er der gennemført otte interview med ledelsesrepræsentanter. Interviewene har givet indblik i udfordringer omkring PPR fra skoleledelsens perspektiv, hvor særligt samarbejdet med PPR, ressourcespørgsmål og kompetencer (hos såvel skolens egne medarbejdere og hos PPR) har været centrale temaer. Interviewene havde en varighed på ca. 1 time.

Gruppeinterview med pædagogisk personale

Interview med pædagogisk personale fra skolerne er gennemført som gruppeinterview. Grupperne blev sammensat af tre-seks lærere eller pædagoger fra både indskoling, mellemtrin og udskoling samt repræsentanter fra et eventuelt ressource- eller inklusionscenter på skolen. Der har deltaget

3-7 lærer, pædagoger eller ressourcepersoner ved de gennemførte gruppeinterviews. Disse medarbejdere er blevet udpeget af skolelederen på den pågældende skole og har erfaring med at samarbejde med PPR. Interviewene har bidraget med konkrete beskrivelser af, hvordan samarbejdet med PPR opleves af medarbejderne, hvilke udfordringer, der opleves og hvilke erfaringer det pædagogiske personale har med de tiltag, der er sat i værk i kommunen eller på skolen. Givet udvælgelsen af skoler, hvor der på tværs af casekommunerne tilstræbtes variation hvad angik måder at inddrage specialpædagogiske kompetencer, deltog eksempelvis pædagogisk personale, der havde erfaringer med at arbejde i mellemformer, inklusionscentre, specialklasser og andre ressourcefunktioner. I hvert gruppeinterview tilstræbtes deltagere fra indskoling, mellemtrin og udskoling. Gruppeinterviewene havde en varighed af ca. 1,5-2 timer.

Interview med forældre

Interview med forældre er gennemført som enkeltinterview via Skype. Forældre blev udpeget af skolelederen på deres barns skole på baggrund af en vis berøring med PPR. Vi har interviewet 5 forældre til børn i 6-9 klasse og deres børn. Vi har også interviewet 5 forældre til børn i 0-5 klasse men ikke interviewet deres børn grundet børnenes alder. Interviewene havde til formål at give indblik i forældrenes perspektiver på samarbejdet med PPR og den støtte, barnet (og evt. klassen) og familien har fået. Interviewet havde en varighed på ca. 1 time.

Interview med elever

Interview med eleverne er gennemført som enkelt eller gruppeinterview på de respektive skoler. Elever blev udpeget på baggrund af en vis berøring med PPR. Der er gennemført 2 gruppeinterviews, der som udgangspunkt bestod af et udpluk af henholdsvis tre og fire elever fra samme flexklasse eller specialklasse enten på mellemtrinnet eller i udskolingen. Det ene gruppeinterview udgik fra undersøgelsen efter udførelse grundet manglende samtykke fra nogle elevers forældre.

På hver skole gennemførtes desuden et-to interviews med enkeltelever, som var eller tidligere havde været i kontakt med PPR. Disse interviews havde til formål at give indblik i elevernes perspektiver på samarbejdet, og den støtte de selv og/ eller deres klasse havde fået. Elever udvalgtes af skolelederen på den pågældende skole og tilhørte 6.-9. klasse (en enkelt elev fra 4. klasse deltog også i et interview). Eleverne blev udvalgt, så der tilsammen var variation i typen af ydelser, forløb og indsatser fra PPR. Under interviewet deltog der i nogle tilfælde en voksen som støtte for eleven (f.eks. lærere eller pædagog). I analysen af interviewene med eleverne blev der taget passende hensyn til, at der er tale om børn, som bidrager med deres erfaringer og oplevelser, og deres perspektiver underbygger analysen men er kun inddraget i begrænset omfang. Interviewene varede ca. 20 minutter.

Interview med børne- og ungepsykiatrien

Der er tillige gennemført fem interviews med ledere i hver af regionernes børne- og ungepsykiatri (f.eks. en psykolog eller læge, der har ansvaret for kontakten med PPR). Disse interviews er gennemført som enkeltinterviews på en digital platform eller telefon. To af interviewene blev gennemført som led i pilotundersøgelsen, og de resterende tre er gennemført efterfølgende. Interviewene har bidraget med viden om, hvilke eventuelle udfordringer psykiatrien oplever i samarbejdet med

PPR om børn og unge med psykisk mistrivsel (herunder evt. udfordringer ift. rollefordeling), kontakt med familien og kontakt med dagtilbud/skole. Der har også være fokus på, hvad der gøres for at imødegå udfordringerne. Interviewene havde en varighed af ca. 1 time.

Databehandling, kodning og analyse

Interviewene er gennemført som semi-strukturerede og med afsæt i interviewguides målrettet den enkelte informantgruppe. Alle interviews er blevet optaget med henblik på efterfølgende transskribering. Ved transskribering bevares informantens eget ordvalg, og der foretages en gengivelse af interviewet frem for en fortolkning. Dette gøres for at sikre så autentiske data som muligt.

De udskrevne interview er analyseret af de konsulenter, som har gennemført interviewene. Analysen af de kvalitative data er foretaget ved brug af systematisk tematisk kodning. Tematikkerne blev dannet med udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålene, interviewguidernes temaer og de umiddelbare empiriske fund, der blev fasthold i form af transskriberinger fra hvert interview og casebesøg. Den kvalitative analyse har således muliggjort et fokus på at identificere både de mønstre, som går på tværs af materialet og på den variation, materialet indeholder.

Efter undersøgelsens indledende dataanalyse har udvalgte eksperter med indsigt i feltet deltaget i et virtuelt ekspertgruppemøde. Eksperterne fik forud for og under mødet præcenteret undersøgelsens foreløbige fund og analytiske konklusioner, som efterfølgende blev drøftet blandt deltagerne. Indsigterne fra ekspertgruppemødet er efterfølgende inddraget i den analytiske proces for at kvalificere og nuancere undersøgelsens fund og analyser.

Appendiks C – Tabeller

Appendiks-tabel C.1
Hvordan vurderer du mulighederne for at tilbyde jeres medarbejdere efter- og videreuddannelse af relevans for deres arbejde i PPR for følgende udvalgte faggrupper?

Svar fra PPR-ledere. Andele i procent.

	Meget gode	Nogen-lunde gode	Mindre gode	Slet ikke gode	Kan ikke vurdere	Total
Psykologer	31	52	11	3	2	100
Pædagogiske konsulenter/ Læreringskon-sulenter	25	43	10	2	21	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N=61.

Appendiks-tabel C.2
Hvordan er mulighederne for at rekruttere nye medarbejdere inden for følgende faggrupper? Psykologer

Svar fra PPR-ledere. Andele i procent fordelt på kommunetyper.

	Hovedstad, storby og provins	Land og opland	Samlet
Meget/nogenlunde gode	50	50	50
Mindre/slet ikke gode	50	50	50

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N=60. 1 respondent har angivet "kan ikke vurdere" og tages ud af beregningen. Svarkategorierne ”Meget gode” og ”nogenlunde gode” er lagt sammen. Og svarkategorierne ”mindre gode” og ”slet ikke gode” er lagt sammen. Kommunetyperne ”hovedstadskom-mune”, ”storbykommune” og ”provinsbykommune” er lagt sammen og kommunetyperne ”landkommune” og ”oplandskommune” er lagt sammen. De viste svarfordelinger er ikke signifikant forskellige i de to kommunekategorier.

Appendiks-tabel C.3
Er der på nuværende tidspunkt ledige stillinger i PPR, som har været ubesatte i mere end 3 mdr.?

Svar fra PPR-ledere. Andele i procent fordelt på kommunetyper.

	Hovedstad, storby og provins	Land og opland	Samlet
Ingen ubesatte stillinger	86	85	85
En eller flere ubesatte stillinger	14	15	15

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N=61. Respondenter har angivet et antal ledige stillinger. "Ingen ubesatte stillinger" er angivet som 0. "En eller flere ubesatte stillinger er angivet som 1 eller flere. Kommunetyperne "hovedstadskommune", "storbykommune" og "provinsbykommune" er lagt sammen og kommunetyperne "landkommune" og "oplandskommune" er lagt sammen. De viste svarfordelinger er ikke signifikant forskellige i de to kommunekategorier.

Appendiks-tabel C.4
Hvordan er samarbejdet mellem PPR og skolen organiseret?

Svar fra skoleledere. Andele i procent fordelt på skolestørrelse.

	under 125 elever (N=150)	125- 249 elever (N=214)	250-500 elever (N=228)	over 500 elever (N=254)	Samlet
Faste møder med PPR på ledelsesniveau	25	22	32	39	30
Faste møder med PPR på medarbejderniveau	31	28	36	39	34
Faste møder mellem skoleledelse og PPR-medarbejder(e)	40	47	56	67	54
Fast tilstedeværelse af en PPR-medarbejder på skolen (fx en fast ugedag)	17	22	38	44	32
Møder aftales efter behov	70	60	69	68	66
Andet	10	13	8	9	10

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N=846. Svar er kun inkluderet for skoler, hvor antal elever er kendt.

Appendiks-tabel C.5
Har skolen en eller flere faste kontaktpersoner hos kommunens PPR. Hvis ja, med hvilke fagligheder?

Svar fra skoleledere. Andele i procent fordelt på skolestørrelse.

	under 125 elever (N=150)	125- 249 elever (N=214)	250-500 elever (N=228)	over 500 elever (N=254)	Samlet
PPR-psykolog	89	92	94	96	93
Pædagogisk konsulent/ Læringskonsulent	39	34	42	43	39
Tale-hørepædagog / logopæd	66	72	81	82	76
Fysio- og ergoterapeut	31	29	31	32	31
Socialrådgiver	37	29	39	51	40
Andet	12	13	8	10	11
Nej, skolen har ikke fasttilknyttede kontaktpersoner hos kommunens PPR	1	4	0	2	2

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N=846. Svar er kun inkluderet for skoler, hvor antal elever er kendt.

Appendiks-tabel C.6
Hvordan vurderer du samlet set, at skolens samarbejde med PPR fungerer?

Svar fra skoleledere. Andele i procent.

	Procent
Godt	35
Overvejende godt	49
Overvejende dårligt	13
Dårligt	2
Total	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N=966.

Appendiks-tabel C.7
I hvilken grad har I i PPR i løbet af de seneste 3 år gjort følgende?

Svar fra PPR-ledere. Andele i procent.

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Kan ikke vurdere	Ikke relevant	Total
Vi har forenklet udarbejdelsen af de enkelte PPV'er	21	46	25	7	2	0	100
Vi har forenklet processen ifm. udarbejdelse af PPV'er til brug for re-visiteringer.	28	52	8	10	2	0	100
Vi bruger kortere tid på indstillinger til psykiatrien	3	23	36	28	10	0	100
Vi effektiviserer samarbejdet med skolerne f.eks. ift. forberedelse og afvikling af møder, reducerer transporttid, mv.	16	52	20	8	3	0	100
Vi opprioriterer det forebyggende arbejde på skolerne	21	38	31	8	2	0	100
Vi må acceptere længere ventetider	39	43	5	8	3	2	100
Vi har udvidet opgaveporteføljen (med f.eks. lettere behandlingstilbud)	26	36	20	15	3	0	100
Vi har forenklet opgaveporteføljen (f.eks. begrænset oplæg for pædagogisk personale, reduceret mødedeltagelse eller lign.)	11	31	33	21	2	2	100
Vi har øget fokus på et kommunalt strategisk samarbejde omkring PPR-indsatsen	39	36	15	8	2	0	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt PPR-ledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: N=61.

Appendiks-tabel C.8
Der kan være situationer, hvor det ikke er muligt at involvere PPR i alle de tilfælde, hvor du som skoleleder har vurderet, at der er behov for PPR's involvering. Hvordan prioriterer du i sådanne situationer?

Svar fra skoleledere. Andele i procent.

	Procent
Jeg prioriterer de mest akutte tilfælde af mistrivsel	88
Jeg prioriterer de tilfælde, hvor jeg vurderer, der kan være behov for et andet skoletilbud	60
Jeg prioriterer de tilfælde, hvor der er flere elever i mistrivsel i samme klasse	33
Jeg prioriterer de tilfælde, hvor familieressourcerne er svagest	29
Jeg prioriterer de tilfælde, hvor skolen ikke selv har de specifikke kompetencer på nuværende tidspunkt	49
Andet	5
Total	265

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N=963. Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds, hvorfor summen overstiger 100 procent.

Appendiks-tabel C.9
Hvordan mener du, at PPR ideelt set bør prioritere ressourcerne på følgende opgaver ift. den nuværende situation?

Svar fra skoleledere. Andele i procent.

	Oppriori-tere	Fortsætte som nu	Nedpriori-tere	Total
Individuel udredning	53	40	7	100
Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske per-sonale om specifikke børn	69	29	2	100
Rådgivning af forældre	53	45	2	100
Rådgivning, supervision eller sparring af det pædagogiske per-sonale om læringsmiljøer (grupper, klasser, årgange mv.)	63	32	6	100
Undervisning af det pædagogiske personale	53	38	9	100
Bidrag til skoleledelsens udformning af strategi eller handle-plan om fx inkluderende læringsmiljøer, mellemformer, op-kvalificering af specialpædagogiske kompetencer	26	57	17	100
Lettere behandling i formaliserede forløb målrettet specifikke børn og unge med psykiske udfordringer	62	32	6	100
PPV'er udarbejdet til brug for re-visiteringer	27	59	13	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N=966.

Appendiks-tabel C.10
Hvilke af følgende ressourcer har I på jeres skole ift. at understøtte inkluderende læringsmiljøer?

Svar fra skoleledere. Andele i procent.

	Procent
AKT-koordinator	29
AKT-vejleder/ AKT-lærer	61
Inklusionsvejleder / inklusionspædagog	48
Specialpædagogisk kompetence fra specialklasserække på skolen	23
Specialpædagogisk kompetence fra lokal specialskole	8
Skolen har ingen lokale ressourcer, der pt. særskilt arbejder med understøttelse af inkluderende læringsmiljøer	15
Andet	21
Total	205

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N=966. Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds, hvorfor summen overstiger 100 procent.

Appendiks-tabel C.11
Har skolen en eller flere faste kontaktpersoner hos kommunens PPR. Hvis ja, med hvilke fagligheder?

Svar fra skoleledere. Andele i procent.

	Folkeskoler (N=610)	Friskoler og private grundskoler (N=320)	Kun 10.klasse (N=36)	Samlet
PPR-psykolog	94	91	69	92
Pædagogisk konsulent/ Læringskonsulent	49	23	11	39
Tale-hørepædagog / logopæd	80	73	8	75
Fysio- og ergoterapeut	38	22	3	31
Socialrådgiver	47	24	17	38
Andet	11	10	8	11
Nej, skolen har ikke fasttilknyttede kontaktpersoner hos kommunens PPR	2	2	28	3
Total	321	243	144	289

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: N=966. Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds, hvorfor summen overstiger 100 procent.

Appendiks-tabel C.12
Hvor ofte er jeres kontaktpersoner fra PPR tilstede på skolen?

Svar fra skoleledere. Andele i procent.

	Folkeskoler (N=597)	Friskoler og private grundskoler (N=315)	Kun 10.klasse (N=26)	Samlet
Dagligt	2	0	0	1
2-4 dage om ugen	28	2	8	19
En dag om ugen	34	8	27	25
Hver anden uge	20	26	8	22
Månedligt	12	43	12	22
Sjældnere	3	19	31	9
Aldrig	1	1	15	1
Total	100	100	100	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: N=938. Spørgsmålet er kun stillet til dem, der har svaret, at der er en fast tilknyttet kontaktperson fra PPR tilstede på skolen.

Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)

© 2023 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: iStock/Morsa Images

ISBN (www) 978-87-7182-682-1

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk