



FOTO: COLURBOX.DK

Samarbejde mellem PPR og skole

Af Dorte Kousholt og Anne Morin



FOTO: JOACHIM ADRIAN/POLITIKEN/FRITZAU SCANPIX

Tema: Samarbejde mellem PPR og skole

Pædagogisk indblik
Nr. 22
Oktober 2023

Samarbejde mellem PPR
og skole
© Forfatteren, DPU og
Aarhus Universitetsforlag

Design:
Tøke Bjørneboe

Layout:
lb Jensen

ISBN
978 87 7219 1577

ISSN
2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik

03
Pædagogisk indblik

04
Samarbejde mellem PPR og skole

05
Generelle kommentarer til litteraturen

06
Forskningen kort fortalt

08
PPR's opgaver i et historisk perspektiv

13
PPR som del af tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde

17
PPR-psykologer/-konsulenters perspektiver på deres arbejdsopgaver

21
Skoleprofessionelles perspektiver på pædagogisk psykologisk rådgivning

28
Forældres perspektiver på pædagogisk psykologisk rådgivning

31
Inddragelse af børns perspektiver

34
Om forfatterne

34
Tak til

35
Referencer



FAGFÆLLE-
BEDØMT





Pædagogisk indblik

03 - 38

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde Samarbejde mellem Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og skole. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der selv forsker i det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk og kommenteret arbejdet, hvorefter forfatterne har gennemskrevet forskningsoversigten for at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af praktikere. I dette tilfælde har teamleder i PPR Lise Kirkegaard og afdelingsleder i PPR Mette Hvitved Hove bidraget med værdifulde kommentarer. Mange tak for hjælpen.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan give praktikere adgang til ny viden og den indsigt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskning, men også give et indblik i de forståelser og tilgange, der ligger bag de forskellige studier. I denne forskningsoversigt gælder det fx de tilgange til og perspektiver på samarbejdet mellem PPR og skole, som forskellige studier baserer sig på.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder også opgaver eller spørgsmål og et produkt – i dette tilfælde en podcast – som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne

afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis, og hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencerne i referencelisten.

Forskningsoversigten er baseret på et litteraturstudie, hvor i alt 190 studier udgivet i perioden 2000-2022 blev inkluderet. Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på dpu.au.dk/paedagogiskindblik. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

God læselyst.



Samarbejde mellem PPR og skole

04 - 38

Der har gennem de senere år været en del debat om, hvordan PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) kan komme til at arbejde mere forebyggende med fokus på klassens fællesskaber, læringsmiljøet og den pædagogiske kontekst i bred forstand og i et tættere, mere gensidigt samarbejde med skolens professionelle (fx Kousholt & Lentz 2021). Ærindet med denne forskningsoversigt er at få indblik i det samarbejde, som PPR-psykologer/-konsulenter indgår i med lærere og andre skoleprofessionelle (fx pædagoger, ledere, AKT- og inklusionsvejledere). Derfor retter vi fokus på studier, der bidrager til at belyse denne udfordring med at bevæge PPR's indsatser i en mere forebyggende retning.

I en dansk sammenhæng signalerer PPR på den ene side noget genkendeligt på tværs af landets kommuner, da alle kommuner skal tilbyde pædagogisk psykologisk rådgivning til dagtilbud og skoler. På den anden side er PPR meget forskelligt organiseret rundt om i landet (Deloitte 2020). Lovgrundlaget for PPR's arbejde er primært folkeskoleloven og tilhørende bekendtgørelser om specialundervisning og specialpædagogisk bistand. Samtidig forventes PPR at bidrage til forebyggende indsatser for børn og unge med særlige behov med afsæt i serviceloven og lov om forebyggende sundhedsordninger for børn og unge (Undervisningsministeriet 2000). PPR's arbejdsopgaver går dermed på tværs af forskellige lovgivningskomplekser og involverer samarbejde på tværs af forskellige forvaltninger. PPR skal med andre ord operere i et komplekst felt på tværs af sektorer og professioner, hvor de enkelte kommuner har et stort råderum, i forhold til hvordan de organiserer og udfører de lovgivningsmæssige forpligtelser.

I engelsksproget litteratur bruges ofte betegnelsen *school psychologist*, dvs. skolepsykolog. I en dansk sammenhæng er vi gået bort fra betegnelsen skolepsykolog, da psykologer i PPR både betjener dagtilbud og skoler.¹ I forskningsoversigten bruger vi betegnelsen PPR-psykolog/-konsulent for at favne de faggrupper, der arbejder med pædagogisk psykologiske rådgivningsopgaver i samarbejde med skoler. PPR-konsulenter kan være forskelligt uddannet (fx pædagoger eller lærere med overbygningssuddannelser). I mange kommuner samarbejder de med psykologer (og andre faggrupper som fx tale-/hørekonsulenter) i tværfaglige teams, i andre kommuner arbejder de to faggrupper mere adskilt (DPU 2022).

Samlet set dækker de studier, der indgår i forskningsoversigten, over meget forskellige nationale kontekster, hvor psykologer/konsulenter har meget forskellige opgaver, og hvor samarbejdet mellem psykologer/konsulenter og skolens professionelle organiseres forskelligt samt har meget forskellige vilkår. Med dette in mente har vi alligevel forsøgt at tegne et billede af nogle generelle tendenser.

1 Til trods for denne udvikling beskæftiger langt den største del af litteraturen sig med PPR's samarbejde med skolen. Vi fandt meget få studier, der omhandler PPR's samarbejde med dagtilbud, og vi har derfor valgt at afgrænse os til skoleområdet.



Generelle kommentarer til litteraturen

05 - 38

En meget stor del af de inkluderede studier beskæftiger sig med pædagogisk psykologisk rådgivning som praksisfelt og diskuterer historiske udviklingslinjer og forskellige rådgivnings- eller konsultative tilgange.² Der er også en stor del af litteraturen, der omhandler nationale eller regionale strategier til at forbedre pædagogisk psykologiske indsatser i skolen. Det er værd at bemærke, at de problemstillinger og diskussioner, der trækkes frem, fx knyttet til ambitioner om at bevæge feltet mod mere forebyggende tilgange, samt de udfordringer, dette er forbundet med, har nogle fælles træk på tværs af lande og regioner, der ellers er meget forskellige. Når det er muligt at fremskrive sådanne fælles træk, hænger det formentlig sammen med (mindst) to forhold: Dels knytter udviklingen af pædagogisk psykologisk rådgivning i skolen an til internationalt samarbejde og tilslutning til udviklingen af en inkluderende skole, som fx Salamanca-erklæringen. Dels har programmer og tilgange fra angelsaksiske regioner haft stor indflydelse på udviklingen i feltet generelt. Alligevel er det værd at holde sig for øje,

at der bag ved ligheden i de store linjer ligger ret forskellige skolesystemer, fag- og uddannelsestraditioner og praksisser for samarbejde.

Størstedelen af de inkluderede studier anlægger, hvad man kunne kalde et skolepsykologisk perspektiv, dvs. de beskæftiger sig med forskellige pædagogisk psykologiske tilgange og/eller har psykologer som primære informanter. Det er langt mere sparsomt med litteratur, der beskæftiger sig med læreres og andre skoleprofessionelles perspektiver på PPR's arbejde. Studier, der beskæftiger sig med forældres og børns perspektiver, udgør en endnu mindre andel af litteraturen. For at imødegå denne tendens inden for forskningen har vi valgt at give de skoleprofessionelles, forældres og børns perspektiver lige så meget plads som psykologernes perspektiver. Det vil sige, at den måde, forskningsoversigten er opbygget på, ikke afspejler mængden af litteratur inden for de forskellige temaer. Det har været en udfordring at skrive generelle tendenser i litteraturen frem i de afsnit, der omhandler børns og forældres perspektiver, da de er baseret på relativt få og ofte ret forskelligartede studier.

² Konsultative tilgange dækker over forskellige former for rådgivning og vejledning af fx lærere og pædagoger, dvs. det er udvikling af de professionelle arbejdspraksis, der er i fokus.





Forskningen kort fortalt

06 - 38

Forskningsoversigten er inddelt i seks temaer, som oversigten også er struktureret efter:

PPR's opgaver i et historisk perspektiv

Gennem de senere år har PPR bevæget sig væk fra et fokus på individrettede og medicinske tilgange og hen mod en mere konsultativ praksis og kontekstrettede indsatser. Denne udvikling har i høj grad hentet teoretisk inspiration fra økologiske og systemiske tilgange. Udviklingen hænger også sammen med skolepolitiske ambitioner om at udvikle en mere inkluderende skole. I et historisk perspektiv spænder PPR's arbejdsopgaver over en psykometrisk funderet praksis med fokus på individrettede vurderinger til samarbejde om helhedsorienterede og forebyggende tværprofessionelle indsatser. Forskningen peger dermed på et spændingsfelt mellem PPR-psykologen/-konsulenten som hhv. rådgiver, vurderende ekspert, faciliterende konsulent eller part i et gensidigt tværprofessionelt samarbejde.

PPR's opgaver som del af tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde

PPR indgår i mange forskellige former for tværprofessionelt samarbejde. Der knytter sig en række udfordringer til disse samarbejder, både hvad angår forskellige og ofte modstridende problemforståelser og organiseringen af samarbejdet. Et gennemgående fund i litteraturen er, at individfokuserede problemforståelser og udredningsforløb ofte dominerer samarbejdet trods ambitioner om mere kontekstrettede tilgange og indsatser. Desuden

peges på manglende koordinering på tværs af sektorer, fx på tværs af skoleområdet og sundhedsområdet og på tværs af regioner og kommuner, hvilket skaber øget risiko for resourcespild og for meget langstrakte forløb, hvor brugere risikerer ikke at få rettidig hjælp. I litteraturen peges der på resourcespørgsmål, forskelle i faglige tilgange og forståelser samt parternes ulige muligheder for indflydelse i samarbejdet som årsager til udfordringerne.

PPR-psykologer/-konsulenters perspektiver på deres arbejdsopgaver

Mange PPR-psykologer/-konsulenter vil gerne bevæge deres opgaver i en mere forebyggende retning og arbejde mere med børns trivsel og med skoleudvikling i et bredere perspektiv. Der er dog også en lang række udfordringer forbundet med denne bevægelse. PPR-psykologer/-konsulenter håndterer dagligt krydspres og forskellige forventninger til deres opgavevaretagelse, som stiller dem i en række dilemmaer, fx i forhold til hvordan de skal prioritere mellem arbejdsopgaver. PPR må navigere i sådanne dilemmaer ved fx at finde måder at integrere vurderende, konsulterende og praksisnære tilgange på. Flere studier peger på, at PPR-psykologer/-konsulenter oplever, at de har kompetencer til at medvirke til forandringer på systemniveau, men at det kræver støtte fra ledelsesniveauet, langtidsplanlægning og rum til at eksperimentere og justere. Desuden er mange af de aspekter ved PPR-psykologer/-konsulenters arbejde, der er nødvendige for at sikre helhedsorienterede løsninger, ofte ikke synlige i formelle arbejdsbeskrivelser.



Skoleprofessionelles perspektiver på pædagogisk psykologisk rådgivning

Skolens professionelle vurderer, at PPR udfører vigtige arbejdsfunktioner, men efterspørger en større og mere stabil tilgængelighed og fysisk tilstedeværelse. Fra skolens side peges der på en række udfordringer i samarbejdet, fx at lærerne kan opleve sig underkendt i samarbejdet og har svært ved at se, hvordan de kan bruge rådgivning og anbefalinger i udviklingen af deres arbejde. Flere studier peger på et behov for, at lærernes perspektiver i højere grad inddrages i udviklingen af PPR's opgaveløsning. Tilsvarende peger forskningen på, at der er brug for et tættere samarbejde mellem lærere og PPR om, hvordan pædagogisk psykologiske rapporter kan skrives, så de faktisk er brugbare i praksis, og hvordan der kan udvikles interventioner på baggrund af den viden, rapporterne rummer.³

Forældres perspektiver på pædagogisk psykologisk rådgivning

Forældre fremhæver generelt PPR's arbejde som vigtigt, og når de bliver spurgt i spørgeskemaer, er forældrene i overvejende grad tilfredse. De kvalitative studier viser dog en del flere nuancer ift. forældrenes tilfredshed, når man følger sagsforløb over tid. Når forældre skal vurdere kvaliteten af den rådgivning, de har modtaget, lægger de vægt på, at de oplever at blive lyttet til, at der er tillid og kontinuitet i samarbejdet, og at der bliver fundet gode løsninger på deres barns problemer. Når forældre rapporterer om utilfredshed med PPR's indsats, handler

det om, at de ikke oplever at blive lyttet til og taget alvorligt, at de ikke får tilstrækkelig eller anvendelig feedback, at de oplever, at problemer bliver forskudt fra skolen til hjemmet, at deres barn bliver beskrevet ensidigt negativt, at hjælpen kommer for sent, at der ikke iværksættes tilstrækkelige eller relevante interventioner, samt at der ikke følges op. Forskningen peger på, at der er brug for i større grad at inddrage forældre som medskabere af løsninger.

Inddragelse af barnets perspektiv

I et norsk studie, hvor børn er blevet interviewet om betydningen af 'hjælpetjenester' (dækker over både barnevern⁴ og Pædagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)), fortæller de, at deres perspektiv og viden ikke bliver efterspurgt i særlig høj grad, og at de derfor oplever, at de har meget lidt indflydelse på, om de har brug for hjælp, hvilke spørgsmål de har brug for hjælp til, og hvordan hjælpen skal foregå. Børnene er optaget af, hvordan hjælpen griber ind i deres hverdag, fx om de kommer til at skille sig ud, hvis de skal gå fra klassen i skoletiden. Et tema, som går igen i litteraturen, er, hvordan PPR kan inddrage barnets perspektiv i udredningsprocesser. Her peger flere studier på, at inddragelse af børnenes perspektiver i undersøgelsesprocesser ofte mere er en ambition end reel praksis. Litteraturen peger desuden på, at der er en række etiske dilemmaer forbundet med at inddrage børn i undersøgelsesprocesser, fx om/hvornår børn skal deltage i tværfaglige møder om deres sag.

3 Denne betegnelse henviser til det, der i den internationale litteratur betegnes som "psychological reports". I en dansk sammenhæng vil det svare til både pædagogisk psykologiske vurderinger (PPV) og andre skriftlige tilbagemeldinger i forbindelse med undersøgelses- og udredningsprocesser.

4 Barnevernet i Norge svarer til de kommunale familieafdelinger i Danmark, hvor der kan træffes beslutninger om at igangsætte psykologiske undersøgelser og træffes afgørelse om indsatser ift. at sikre barnets tarv.



PPR's opgaver i et historisk perspektiv

08 - 38

I dette afsnit præsenteres et kort overblik over PPR's opgaver i et historisk perspektiv og relateret til skolepolitiske bevægelser. Afsnittet bygger primært på historiske oversigtsartikler, men inddrager også spørgeskemaundersøgelser. Afsnittets formål er at vise bevægelser i opgaver og tilgange, og hvordan de historiske linjer i opgaveporteføljen hænger sammen med samfundsmæssige og skolepolitiske bevægelser.

Pædagogisk psykologisk rådgivning har hen over de lidt mere end 100 år, den har eksisteret, leveret et videnskabeligt grundlag for elevdifferentiering (Hamre 2019). Både dansk og international forskning viser, at skolepsykologien, som professionen oprindeligt blev benævnt, fra den blev etableret har været afgørende for skolernes segregerings- og differentieringspraksis. Skolepsykologien blev etableret ud fra et medicinsk og psykometrisk grundlag, og skolepsykologers opgaver bestod særligt i de tidligste år primært i at udføre intelligencetest (Hamre 2019; Hughes et al. 2020; Leadbetter 2011). Den tidlige skolepsykologi omfattede, ud over psykometriske målinger, også rådgivning til lærerne og terapi til eleverne.

I den del af litteraturen, der diskuterer PPR's opgavehåndtering, skelnes der mellem direkte og indirekte rådgivning. Hvor den direkte rådgivning typisk er monofaglig og rettet mod barnet i form af test, undersøgelse eller lettere behandling, er den indirekte rådgivning typisk af konsultativ og tværfaglig karakter og tager form af samarbejde med forældre, lærere og andre fagpersoner (Mendes et al. 2017).

I anden halvdel af det 20. århundrede udvides PPR's fokus med inspiration fra økologiske og systemiske tilgange (Szulevicz & Tanggaard 2015).⁵ Dette bidrager til en konsultativ

vending i opgavehåndteringen, samtidig med at der stadig i nogen grad inkluderes terapeutiske interventioner (D'Amato et al. 2012; Hughes et al. 2020; Leadbetter 2011; Norwich 2013). Det intensiverede fokus på inklusion igennem 1980'erne og 1990'erne medvirker til, at PPR's opgaver knyttes til ambitioner om at udvikle en inkluderende skole i samarbejde med lærere, pædagoger, skoleledere og eksterne samarbejdspartner (Annan & Priestley 2012; Farrell 2004; 2006; Forlin 2010; Specht 2013).

Samlet set kan man derfor i et historisk perspektiv tale om en bevægelse fra en primært psykometrisk og medicinsk funderet praksis med fokus på test og vurdering af enkeltbørn til en orientering mod systemiske og helhedsorienterede tilgange. I nyere tid udvikles konsultative og praksisnære tilgange rettet mod inklusionsproblematikker og samarbejde om skoleudvikling med lærere og andre skoleprofessionelle. Skoleudvikling kan her både handle om udvikling af undervisningsmetoder, samarbejde i lærerteams, trivselsindsatser mv. PPR-psykologen/-konsulentens rolle spænder dermed fra at være placeret som en ekstern faglig ekspert til at skulle indgå i skolen som del af et gensidigt samarbejde med en bred vifte af andre fagprofessionelle (Alexander 2018; Morin 2021; Shahidullah 2019; Thielking et al. 2018).

PPR's udvidede opgaveportefølje og fokus på forebyggelse og skoleudvikling i et bredere perspektiv kommer fx i USA til udtryk i udbredelsen af MTSS (Multi-Tiered System of Supports) og RTI (Response To Intervention) (Hughes et al. 2020; Loftus-Rattan et al. 2021). MTSS kan ses som en videreudvikling af RTI, der er en interventionsmodel, hvor alle elever screenes tidligt og løbende med henblik på at identificere de elever, der har brug for ekstra faglig støtte.

⁵ I økologiske og systemiske tilgange lægges der vægt på at forstå barnet i sammenhæng med konteksten eller systemet familien/skolen. Fokus rettes desuden ofte på at arbejde med at skabe forandringer på forskellige system-niveauer – familien, klasserummet, skolen, lokalområdet – da forandringer på et niveau tænkes at indvirke på de andre niveauer (Annan & Priestley 2012; Moen 2018).



MTSS har et bredere perspektiv og retter fokus på både faglige, socioemotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder (Loftus-Rattan et al. 2021). Ambitionen med begge modeller er at involvere lærere og andre skoleprofessionelle i at indsamle data om elevernes skolegang med det formål tidligt at identificere de elever, der har brug for ekstra indsats, og at målrette ressourcerne mod disse. Grundideen er, at indsatser tilrettelægges på forskellige niveauer: fra brede indsatser rettet mod alle elever til mere intensive indsatser for de elever, der vurderes at have behov for ekstra støtte.

MTSS og RTI kan ses som eksempler på skolepolitiske ambitioner om at implementere screeningsbaserede og systematiske tilgange til den pædagogisk psykologiske indsats i skolen. Det er ambitioner, som kan genkendes i

en dansk sammenhæng. Eksempelvis minder 'indsatstrappens' opdeling i forebyggende, foregribende og indgribende indsatser, som anvendes i mange kommuner (Deloitte 2020), på mange måder om RTI/MTSS-modellernes tre indsatsniveauer. Generelt viser litteraturen, at der både nationalt og internationalt er et stort politisk fokus på at styrke det forebyggende og helhedsorienterede arbejde, men også at denne ambition er forbundet med mange udfordringer og er vanskelig at realisere i praksis.

På tværs af forskellige skolesystemer og andre nationale forskelle ses altså nogle fælles træk i udviklingen af de opgaver, PPR forventes at løfte. Opgaver, der spænder over både udredende og vurderende opgaver i forhold til enkeltbørns vanskeligheder og konsulterende opgaver med henblik på at



FOTO: COLOUREOX.DK



opkvalificere skolens personale og udvikling af skolens praksis bredere set. Denne dobbelt-hed ses også i en dansk sammenhæng, hvor PPR forventes både at bidrage til at udvikle en inkluderende skole for alle elever og til at sikre elever med skolevanskeligheder den rette støtte (Undervisningsministeriet 2000).

Aktuelt ses i en dansk sammenhæng en efterspørgsel efter mere 'praksisnære' samarbejdsformer, der organiseres i tættere dialog mellem skole og PPR med større fokus på kontekstuelle forhold (fx organisering af undervisningen, sociale dynamikker mellem børnene i og uden for klassen, samarbejdet i lærerteams og med forældrene) (Borring 2021). Borring (2021) peger på, at det ikke alene handler om at flytte samarbejdet tættere på praksis, men også om at udforske, hvilke betingelser i skolens hverdag – og i samarbejdet – der medvirker til, at børns vanskeligheder i skolen stadig ofte knyttes til mangler og problemer hos enkeltindivider.

PPR forventes at medvirke til både at sikre elevernes faglige og sociale udvikling, afhjælpe mistrivsel, rådgive elever og forældre samt bidrage til udvikling af skolen som organisation. Den brede opgaveportefølje har løbende medført modstridende forventninger til PPR's opgaveløsning samt diskussioner om og kritik af PPR-psykologer/-konsulenters fokus i arbejdet og deres opgave- og tidsprioriteringer.

PPR set i lyset af samfundsmæssige og skolepolitiske dagsordener og krydspres

I både en dansk og en international kontekst peger forskningen på, hvordan uddannelses-

politiske dagsordener og spændingsfelter har betydning for PPR-psykologer/-konsulenters muligheder og udfordringer i samarbejdet med skolerne (fx Fallon et al. 2010; Szulevicz 2018; Szulevicz & Tanggaard 2014).

Litteraturen peger generelt på, at der trods en bred opgavebeskrivelse ofte sker en indsnævring af PPR's opgaver til test og rådgivning rettet mod enkeltelever. Fallon viser i en britisk kontekst, hvordan dét, at PPR har været placeret centralt i forhold til vurderingspraksis og myndighedsbetjening, har været med til at begrænse og ensrette PPR's funktion til at være gatekeeper for specialpædagogisk ressourcetildeling (Fallon et al. 2010). Baseret på en portugisisk spørgeskemaundersøgelse påpeger Mendes en tendens til, at psykologerne arbejder ud fra en traditionel direkte rådgivning rettet mod barnet baseret på test, undersøgelse eller lettere behandling (Mendes et al., 2017). På samme måde viser mange studier, at psykologer traditionelt forventes primært at arbejde med enkeltelever, der er i sociale og/eller faglige vanskeligheder (Bourke & Dharan 2015; Law & Woods 2019; Mendes et al. 2017).

Morins forskning (2015) viser i en dansk kontekst, at en individfokuseret henvisnings- og udredningsproces har store konsekvenser for den måde, indsatser tilrettelægges på. Når der primært anvendes individrettede udredningsprocedurer, har indsatserne ofte fokus på 'indre' mangler hos eleven i stedet for at udforske vanskelighedernes kontekstuelle forankring og i højere grad inddrage dette i henvisningsprocessen (Morin 2015). Forskningen peger desuden på, at når der fra skolen eller forældrenes side efterspørges individuorienterede tilgange, kan det skabe pres på



PPR's prioriteringer (fx Annan et al. 2008; Atkinson et al. 2006; Røn-Larsen & Jørgensen 2018).

Mange studier diskuterer, hvordan PPR's arbejdsopgaver er udsپændt mellem flere, ofte modstridende skolepolitiske agendaer; fx på den ene side konkurrencestatslige logikker og deraf følgende high-stake testpraksis,⁶ som har til formål at sortere og vurdere, og på den anden side et inklusionsmål om, at alle børn skal kunne deltage i almenundervisningen (Morin & Hedegaard-Sørensen 2018; Schulze et al. 2019; Szulevicz 2018). Szulevicz belyser fx, hvordan konkurrencestaten og dens resultatorienterede skolesystem skaber nye udfordringer for PPR i Danmark. Han påpeger, at PPR spiller en vigtig rolle i forhold til at yde støtte til lærere og børn, der ople-

ver vanskeligheder, men at PPR-psykologer derudover bør forstå deres faglige rolle som modvægt til neoliberale resultatorienterede tilgange til uddannelse ved at fokusere fx på demokratisk dannelse (Szulevicz 2018).

Ruff (2011) er i et amerikansk interview-baseret studie med psykologer og rådgivere på lignende vis optaget af den indvirkning, politiske krydspres har på pædagogisk psykologiske indsatser i skolen. Han diskuterer, hvordan politiske reformer, både i USA men også globalt, med fokus på at hæve faglige standarder i skolen kan risikere at indvirke negativt på elevernes trivsel. I artiklen beskrives det, hvordan de politiske reformer, der har som mål at hæve faglige standarder på baggrund af test, er i modstrid med forskning, der viser vigtigheden af at støtte



6 High-stake testing refererer til standardiserede test, hvor resultatet anvendes til at evaluere testpersonens faglige niveau.



elevernes socioemotionelle udvikling, også i forhold til deres faglige læring. Flere undersøgelser viser, at et politisk fokus på faglighed, test og sammenlignende kvantitative målinger af børns niveau afføder tidstunge opgaver, som gør et stort indhug i den samlede tid, PPR-psykologer/-konsulenter har til rådighed. Det får betydning for, hvor meget tid og hvor mange ressourcer PPR har til andre typer af opgaver, ligesom det kan få utilsigtede konsekvenser for forholdet mellem lærere, elever og PPR.

En newzealandsk spørgeskemaundersøgelse har undersøgt, hvilke tilgange og metoder pædagogiske psykologer arbejder ud fra. I New Zealand kræves der ikke psykometriske test for at henvise til eller ansøge om tildelelse af omfattende ressourcer, hvilket betyder, at vurderinger baseret på psykometriske test ikke er afgørende i indstillingsprocessen. Det har medført, at der er udviklet en bred vifte af tilgange til vurdering og problemudredning (Bourke & Dharan 2015).

Moen (2018) viser i et norsk studie, at både de individfokuserede og de systemiske, konsultative tilgange kan føre til en uhensigtsmæssig reduktion af problemforståelsen, og hun argumenterer for, at der er behov for en helhedsorienteret tilgang, hvor hver sag ansues både ud fra et individuelt, et situations- og et kontekstspecifikt perspektiv.

Samlet peger litteraturen på, at de arbejdsopgaver, psykologer bruger mest tid på i samarbejdet med skolen, er rådgivning med fokus på test, udredning og individrettede indsatser. Derfor er det interessant, at en del studier viser, at hvis der skal opnås resultater i forhold til større grupper af elever i skolen, så er den direkte rådgivning ikke den mest ef-

fektive. Snarere peger forskningen på, at positiv udvikling opnås gennem forebyggende og indirekte indsatser, fx i form af konsultation med fagpersoner, systemisk inspirerede interventioner eller organisationsudvikling (fx Farrell 2010; Hartnell 2010; Law & Woods 2019).

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvordan oplever I betydningen af skolepolitiske og organisatoriske forandringer i forhold til PPR's opgaver i jeres kommune?
- ✓ Hvilke (måske modstridende?) forventninger møder I til opgavehåndteringen i PPR fra forskellige sider? Giv eksempler på, hvordan forskellige samarbejdspartners forventninger, jeres egne arbejdsrutiner eller skolepolitiske dagsordener får betydning for den måde, I kan tilrettelægge jeres arbejdsopgaver og samarbejde på (fx i forhold til tidsforbrug).
- ✓ Diskuter, om I kunne ønske en anden vægtning af PPR's arbejdsopgaver – og hvilken? Hvilke skridt kunne I tage, hvis I ønsker at udvikle samarbejdet mellem skole og PPR i mere helhedsorienterede, kontekstrettede og praksisnære retninger?



PPR som del af tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde

13 - 38

Pædagogisk psykologisk rådgivning har tradition for at være tværdisciplinær og for at hente inspiration fra både filosofi, psykologi, pædagogik og sundhedsfaglige traditioner. Det fremhæves desuden, at den kompleksitet, der kendetegner feltet, bedst kan gribes i et samspil mellem flere fagtraditioner (Alexander 2018; Norwich 2013). Litteraturen afspejler, at en betydelig del af PPR's arbejde netop er organiseret i samarbejde med andre professioner og på tværs af sektorer. Der kan i forskningen spores et stigende fokus på at mindske silotænkning og forbinde sektorer, der på forskellig vis har forebyggende og behandlende opgaver i forhold til

børn og unge. Flere studier peger på, at de komplekse og sammensatte problemer, som kan iagttages blandt en stadig større andel af børn, kalder på, at indsatser iværksættes tidligt og bygger på helhedsorienterede tilgange og tværprofessionelle samarbejdsformer (fx Bourke & Dharan 2015; Hartnell 2010; Shahidullah 2019). Det fremhæves desuden, at PPR har en central position i forhold til at kunne kommunikere og koordinere på tværs af de samarbejdende parter (Shahidullah 2019).

Baseret på et kvalitativt casestudie sætter Hartnell (2010) i britisk sammenhæng fokus på, hvordan man i tværprofessionelle teams kan arbejde med problemstillingernes kompleksi-



FOTO: COLOURBOX.DK



tet. Hartnell tager afsæt i forskning, der viser, at indsatser udviklet i samarbejde mellem professionelle med forskellige faglige baggrunde, metoder og tilgange giver bedre resultater, selvom det tværprofessionelle samarbejde kan være udfordrende. Studiet fremhæver betydningen af at udvikle et samarbejde præget af dialog, tillid og respekt mellem elever, skole og familie. En hjørnesten i etableringen af en sådan form for samarbejde er, at børn/forældre oplever, at de professionelle er tilgængelige, særligt når konflikter spidser til. Ifølge Hartnell understreger resultaterne af studiet behovet for forebyggende og proaktive tilgange, som støtter familier og skoler i at identificere problemområder og udvikle færdigheder og strategier til at håndtere dem. Feedback fra børn, forældre og lærere tidligt i forløbet understreger betydningen af det tværdisciplinære samarbejde samt en holistisk og systemisk tilgang.

Betydningen af det forebyggende, tværprofessionelle samarbejde fremhæves ligeledes i et dansk studie (Morin 2021). Med afsæt i mødeobservationer og interview med de involverede professionelle undersøger studiet muligheder og dilemmaer, der opstår i samarbejdet mellem PPR, skole og børnepsykiatri i forbindelse med ambitioner om at overskride monofaglighed og adskillelsen mellem de forskellige sektorer. Studiet viser, at organiseringen af samarbejdet rummer udfordringer, der hænger sammen med en traditionel forståelse af ekspertise som en monofaglig afgrænset opgavehåndtering i sideløbende processer. Tværfaglige og tværsektorielle mødefora er helt centrale i forhold til at få fordelt opgaver og ansvar. Men fordi tværpro-

fessionelle møder ofte er del af langvarige forløb, hvor andre processer foregår parallelt, afhænger samarbejdet på tværprofessionelle møder også af, hvad der er foregået i andre sammenhænge, hvor de forskellige parter har samarbejdet med barnet/familien og med hinanden. Morin (2021) fremhæver betydningen af, at PPR i højere grad får en opsøgende, koordinerende og faciliterende rolle i forhold til at gå på tværs af kontekster som fx skole, PPR og psykiatri og bringe de forskellige parter og professioner sammen på tværs af sektorer i samarbejdet om barnet og familien. En vigtig del af den faglige opgave bliver dermed at analysere samarbejdets organisatoriske betingelser, forskellige mål for indsatsen, interesser, arbejdsgange og opgavefordelinger på tværs af forskellige kontekster. Det indebærer at rette fokus mod, hvordan møder kan virke sammen med og ind i alt det, der allerede er i gang i praksis. Denne faglige opgave bør således også organisatorisk understøttes af anerkendelse og ressourcer.

Forskningen viser generelt, at PPR-psykologer/-konsulenters muligheder for at lykkes med deres indsats i samarbejdet med lærere i høj grad afhænger af relationen til lærerne og muligheden for at etablere en gensidig forståelse af deres respektive roller og opgaver i samarbejdet (Bell & McKenzie 2013; Beltman et al. 2016; Thielking et al. 2018).

Udfordringer i det tværprofessionelle samarbejde

Trods udbredte visioner om samarbejdets positive effekter peger forskningen på, at



udfordringerne i det tværprofessionelle samarbejde kan hænge sammen med både ressourcspørgsmål, forskelle i faglige forståelser og konflikter om, hvordan problemer skal forstås, hvordan ansvaret for dem skal placeres, og med parternes ulige muligheder for indflydelse i samarbejdet (fx Hjørne & Säljö 2014; Højholt & Kousholt 2018; Moen & Szulevicz 2021). Samarbejdet udfordres også af, at sagsforløb strækker sig over lang tid og ofte rummer parallelle udredningsprocesser i forskellige sektorer, hvilket har konsekvenser for, om børn/familier tilbydes rettidig hjælp (Morin 2023; Shahidullah 2019).

Hjørne og Säljö (2014) finder i et svensk etnografisk studie, at det tværprofessionelle samarbejde ikke synes at bidrage med alternative ideer eller problemløsninger, men fortsat baseres på forståelser af, at vanskelighederne 'bor' i det enkelte barn. Denne form for faglige ræsonnementer hænger sammen med en dominerende diagnosekultur og stærke traditioner for at individualisere skolevanskeligheder (Hjørne & Säljö 2014). Morin (2016; 2023) peger tilsvarende på, at det tværprofessionelle samarbejde ikke er et magtfrit rum. Diagnostisk viden kommer i nogle tilfælde til at dominere beslutningsprocesserne, mens andre former for viden, fx lærernes praksisnære viden, tillægges mindre betydning. En lignende pointe findes hos Hamre et al. (2018), der i et dansk interviewstudie fokuserer på samarbejdet mellem PPR, skole og psykiatri. Studiet viser, at de medicinske og kliniske forståelser af børns vanskeligheder præger det tværfaglige samarbejde, og at det medfører en risiko for, at PPR-psykologerne

blot bliver formidlere af diagnostisk viden mellem det psykiatriske system og lærerne. Hamre et al. (2018) påpeger vigtigheden af, at diagnoser og problembeskrivelser relateres til praksis og lærernes arbejde og overskrider det, som beskrives som psykiatriske adfærdsbeskrivelser og fejlsøgningskultur.

Kjær & Dannesboe (Dannesboe & Kjær 2016; Kjær & Dannesboe 2019) undersøger udfordringer knyttet til den konsultative arbejdsform i Danmark. På baggrund af observationer af otte konsultative møder problematiserer forfatterne, at den konsultative tilgang fjerner sig fra arbejdet med de konkrete børn og i stedet kommer til at handle om de skoleprofessionelles arbejde med sig selv. Både PPR- og skoleprofessionelle giver udtryk for, at de ofte oplever en uklar rollefordeling i de konsultative processer. Dannesboe og Kjær (2016) peger på, at den konsultative praksis med fordel kunne tænkes som en mulighed for, at PPR- og skoleprofessionelle sammen undersøger, hvad der konkret udspiller sig i skolens hverdag.

I en norsk undersøgelse beskæftiger Hermstad et al. (2020) sig også med forskydninger i opgaver og rollefordelinger mellem psykologer og lærere, når pædagogisk psykologisk rådgivning kommer tættere på skolen. Studiet beskriver resultater fra interview med lærere, pædagoger, forældre, skole- og børnehaveledere samt PPT-ledere. Studiet viser, at en større tilstedeværelse af PPT på skolen fører til nye dynamikker og grænsedragninger mellem psykologer og lærere. Når samarbejdet på den måde opleves som tættere og mere samstemt, giver det nye muligheder. Men samtidig øges



konfliktpotentialer mellem forskellige institutionelle logikker, fx ved at de grænser, der ellers er mellem lærere og PPT-psykologer/-konsulenters faglighed og opgaver, bliver mere uklare. Desuden kan forskellige syn på og forventninger til PPT's opgaver i samarbejdet også være potentielt konflikt-skabende (se også Moen & Szulevicz 2021).

Højholt & Kousholt (2018) peger på, at de voksnes indbyrdes samarbejde har stor betydning for børns muligheder for at deltage meningsfuldt i skolens forskellige fællesskaber. Samarbejdet om skolevan-skeligheder udfordres ofte af, at det ikke formår at inddrage de forskellige perspektiver på problemerne som forskellig viden om en 'fælles sag' (fx at sikre, at alle børn får et godt skoleliv), men i stedet kommer det ofte til at handle om at undersøge børns individuelle problemer og placere ansvar. Når konflikter i samarbejdet spidser til, hænger det ofte sammen med tiltagende opgivelse og afmagt over for problemerne, hvilket medvirker til problemforskydninger og gensidige beskyldninger (fx om manglende kompetencer eller samarbejdsvillighed). Forfatterne påpeger, at konflikter kan ses som muligheder for at blive klogere på, hvilke udfordringer de forskellige parter oplever på baggrund af de forskellige typer af ansvar og opgaver. Det kræver, at samarbejde tilrettelægges, så problemer og konflikter kan udforskes fra alle de forskellige parter perspektiver.

Forskningen peger på en række centrale forhold, der har betydning for at skabe et godt samarbejde på tværs af forskellige positioner, ekspertiseområder og faglige opgaver:

1. gensidig respekt, tillid og åben udforskende dialog
2. kendskab til hinandens fagligheder og opbygning af relationer over tid
3. mulighed for at tage problemer op i samarbejdet og få indflydelse på samarbejdets organisering og processer.

Diskuter med både interne og eksterne samarbejdspartnere

- ✓ Hvordan vurderer I betydningen af disse forhold for jeres konkrete samarbejde?
- ✓ Er der forhold ved samarbejdet, som I kunne ønske mere fokus på?
- ✓ Oplever I udfordringerne forskelligt ud fra jeres forskellige faglige baggrunde og positioner i samarbejdet?
- ✓ Hvilke betydninger har de forskelle for jeres samarbejde?
- ✓ Er der forskelle, I skal være bedre til at udnytte eller tage højde for på anden vis?
- ✓ Reflekter over, hvad I oplever karakteriserer 'de gode forløb' i det tværprofessionelle samarbejde.
- ✓ Noter ud fra diskussionen, hvilke forhold i samarbejdet I ønsker at udvikle på, og hvordan I kunne tage de første skridt.
- ✓ Hvilke forhold skal ændres, og hvad kan I bygge videre på?



PPR-psykologer/-konsulenters perspektiver på deres arbejdsopgaver

17 - 38

Mange PPR-psykologer/-konsulenter ønsker at flytte deres opgaver i en mere forebyggende retning, dvs. arbejde bredere med børns trivsel og mere helhedsorienteret med skoleudvikling, men der er også en lang række udfordringer forbundet med denne bevægelse. En række studier beskriver, hvordan PPR-psykologer/-konsulenter navigerer i de dilemmaer, de oplever i deres daglige arbejde som følge af forskellige forventninger fra forvaltning, ledelse, skolens professionelle og forældre. Fx oplever mange psykologer et pres fra skoleprofessionelle (som fx skoleledere eller lærere) i forhold til at foretage psykometriske vurderinger af børnene og dermed efterkomme en diagnostisk efterspørgsel (Annan et al. 2008; Atkinson et

al. 2006; Røn-Larsen & Jørgensen 2018). Psykologer håndterer dette pres på forskellige måder ved at kombinere test, kollektive testformer, individuelle interview, observation mv., men langt størstedelen rapporterer om et behov for at arbejde med udredning og vurdering på en måde, hvor det blik, som det skaber for elevens styrker og udfordringer, ikke står alene, men ses som en del af en samlet proces, der også rummer konsultation og andet samarbejde. Litteraturen viser, at PPR-psykologer generelt anvender en stor del af deres tid på at udforme individuelle vurderinger af eleverne, som fx det, der i Danmark betegnes en PPV (Pædagogisk Psykologisk Vurdering) (Bourke & Dharan 2015; Davies et al. 2008; Szulevicz & Arnfred 2022).



FOTO: ANDERS RYE SKILDJENSEN/POLITIKEN/RITZAU SCANPIX



Derfor er det interessant, at Bahr et al. (2017) på baggrund af en amerikansk spørgeskemaundersøgelse beskriver, at de adspurgte psykologer giver udtryk for, at problemløsende konsultation er det, de ved mest om og bruger mest tid på. Forfatterne fremhæver selv, at studiet er det første af sin art, der finder, at psykologer bruger mere tid på konsultation end på diagnostisk fokuseret udredning. Bell & McKenzie (2013) finder i en australsk spørgeskemaundersøgelse, at begrænsende arbejdsforhold (såsom når antallet af elever stiger ift. antallet af psykologer) medfører, at psykologerne i højere grad anvender udredning og i mindre grad konsultation. Det er en sammenhæng, der genfindes i flere andre studier (fx Farrell et al. 2005; Thielking & Jimerson 2006; Worrell 2004). Bell & McKenzie (2013) konkluderer, at disse begrænsende faktorer knyttet til arbejdsforhold har større betydning for, i hvilken grad systemiske og klientcenterede praksisser benyttes, end faktorer knyttet til erfaring og uddannelse.

Flere studier peger på, at PPR-psykologer/konsulenter efterspørger at kunne integrere forskellige tilgange i samarbejdet med skolerne. Det gør sig bl.a. gældende i Bourke & Dharans (2015) studie, hvor langt størsteparten af psykologerne rapporterer, at der er brug for en integration af vurderende, konsulterende og samarbejdende tilgange, hvis der skal skabes sammenhængende og inkluderende indsatser. Studiet viser, at mange psykologer i højere grad ønsker at arbejde med rådgivning tæt på almenmiljøet ud fra kontekstuelle og konsultative forståelser og tilgange, men føler sig begrænset af, at man-

ge af deres psykologkolleger inden for samme team hovedsageligt vælger at arbejde ud fra individorienterede tilgange.

Usynlige arbejdsopgaver og daglige dilemmaer

I et amerikansk interviewstudie peger Maki et al. (2019) på, at opgaver i forhold til at bidrage til skoleudvikling bredere set forudsætter en række proces- og organisatoriske kompetencer, som ikke eksplicit indgår som en del af psykologers uddannelse. Det handler især om projektledelseskompetencer som processtyring og planlægning, men også forhold som selvomsorg, vedholdenhed og kommunikative kompetencer fremhæves som afgørende for, at de kan få succes med denne del af deres arbejde. Psykologerne i dette studie fremhæver desuden betydningen af, at de har kendskab til skolen, og at de får mulighed for at udvikle positive samarbejdsrelationer med mange forskellige samarbejdsparter. Tilsvarende beskriver Røn Larsen og Højholt (2019) ud fra et etnografisk studie i Danmark betydningen af det arbejde, PPR-psykologer udfører mellem de mere formelle arbejdsopgaver, samt at meget af dette arbejde ofte er usynligt i de officielle arbejdsbeskrivelser. De peger på, at PPR's muligheder for at få adgang til en bredere viden om barnets skoleliv, fx viden om klassefællesskaber, bliver afgørende for, hvordan vanskeligheder forstås og håndteres.

Flere studier peger på, at PPR-psykologer/konsulenter selv mener, at de har kompetencer til at medvirke til forandringer på systemniveau, men at det kræver støtte fra



ledelsesniveauet (forvaltning og skoleledelse), hvis de skal lykkes med det (fx Einarsson 2011; Maki et al. 2019; Martens et al. 2017). Martens et al. (2017) påpeger på baggrund af et amerikansk studie, at forandringer på systemniveau kræver langtidspanlægning, og at der er plads til at eksperimentere og lave kontinuerlige justeringer, dvs. de kan ikke gennemføres ud fra en forhåndsbestemt manual. I den sammenhæng er det interessant, at Bell & McKenzie (2013) i en australsk spørgeskemaundersøgelse kan pege på, at psykologer, som i højere grad engagerer sig i forandringer på systemniveau, har større grad af jobtilfredshed.

I mange af studierne peger psykologerne på vigtigheden af det tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejde i forhold til at lykkes med mere forebyggende og helhedsorienterede indsatser (Hamre et al. 2018; Law & Woods 2019; Thielking et al. 2018). De udpeger dog også en række udfordringer i det tværsektorielle samarbejde. Det gælder fx forskellige børnesyn og faglige opfattelser, forskellige forventninger til positioner og roller i samarbejdet (Moolla & Lazarus 2014), manglende tid og adgang til samarbejde, manglende kendskab til hinanden samt personaleudskiftninger. Hertil kommer udfordringer med videndeling, fortrolighed og etik (Thielking et al. 2018). Psykologer peger i den forbindelse på, at det er vigtigt at afklare terminologi og forståelser, og hvordan disse skal operationaliseres i samarbejdet mellem forskellige sektorer, samt på betydningen af at arbejde ud fra en fælles forståelse af samarbejdet og fælles holdninger til og mål for elevtrivsel (Moolla & Lazarus 2014; Thielking et al. 2018).

Gaskell & Leadbetter (2009) undersøger i et engelsk interviewstudie psykologers oplevelse

af forandringer i deres professionelle identitet i forbindelse med deres arbejde i tværprofessionelle teams. Psykologerne i dette studie arbejder på halv tid i et 'multi-agency team' og på halv tid i det traditionelle skolepsykologiske tilbud, og resultaterne viser overordnet set, at arbejdet i det tværprofessionelle team giver psykologerne en oplevelse af styrket professionel identitet. Forfatterne peger bl.a. på følgende forhold, der medvirker til at styrke denne identitet:

- muligheder for at engagere sig i kreative måder at arbejde på
- oplevelsen af at levere et unikt bidrag til det tværprofessionelle samarbejde
- mulighed for at opbygge og anvende psykologfaglige færdigheder i forskellige sammenhænge (på individ-, gruppe- og organisationsniveau)
- muligheden for at udvikle forståelser for andre faglige perspektiver og roller
- udvikle fælles mål og procedurer, der løbende kan diskuteres.

Det krydspres, PPR-psykologer/konsulenter skal navigere under, medfører, at de ofte kommer til at stå i en række dilemmaer i deres daglige arbejde. Mercieca et al. (2018) beskriver psykologens opgave som at lave 'oversættelser' (fx gennem udtalelser og rapporter), så andre kan få en bedre forståelse af barnets vanskeligheder. Det indebærer, at psykologen skal håndtere det dilemma, at oversættelsen altid indebærer en reduktion af barnet, og at den skal formuleres i et sprog, der gør, at den kan forstås og bruges af andre, fx på et visitationsmøde. Røn Larsen & Højholt (2019) beskriver, hvordan PPR-psykologer må manøvrere



rere i et spændingsfelt mellem at være åbent udforskende, i forhold til hvad vanskeligheder i skolelivet handler om, og at skulle levere endelige svar, der kan træffes beslutninger ud fra. På den måde kan psykologen selv blive en del af eksklusionsprocesser, da deres vurderinger kan være afgørende for beslutninger om 'særlige indsatser'. Forfatterne opfordrer derfor til, at PPR-psykologer arbejder eksplicit med deres egne positioneringer (Røn-Larsen & Højholt 2019).

Boccio et al. (2016a) beskriver på baggrund af en amerikansk spørgeskemaundersøgelse, hvordan psykologer oplever at være udsat for pres til at handle på måder, de opfatter som uetiske. Knap en tredjedel af psykologerne angiver, at de har oplevet pres fra ledelsen til at handle uetisk, som fx at anbefale et tilbud, som de reelt ikke mener er tilstrækkeligt i forhold til barnets vanskeligheder, fordi der er mangel på passende tilbud. Lidt over en tredjedel angiver, at de er blevet opfordret til at overtræde lovgivningen. Studiet viser desuden, at psykologer anvender flere strategier for at modvirke pres til at handle uetisk, fx rådføring med/involvering af kolleger, information til ledelsen samt brug af åben kommunikation og kompromiser. Boccio et al. (2016b) fremhæver desuden, at psykologer, som oplever at være under pres fra ledelsen, oftere fortæller om udbrændthed, mindre jobtilfredshed og et større ønske om at finde et andet arbejdsfelt.

Etiske dilemmaer beskrives også i Eckersley og Deppelers studie fra 2013 fra Australien, hvor psykologerne giver udtryk for et stærkt ønske om at bevæge sig væk fra det snævre fokus på udredning af eleveres 'mangler' hen mod mere forebyggende og samar-

bejdende tilgange. De giver desuden udtryk for værdien af at udvikle et fagligt fællesskab med supervision og kompetenceudvikling (Eckersley & Deppeler 2013).

Arbejdsspørgsmål til PPR-psykologer/ -konsulenter

- ✓ Hvilke forhold oplever I som psykologer/konsulenter er fremmende hhv. hæmmende for, at I kan lykkes med jeres arbejde?
- ✓ Oplever I, at der er overensstemmelse mellem de opgaver, I bruger mest tid på, og de opgaver, I vægter højest?
- ✓ Hvilke daglige dilemmaer fylder mest, og hvad har I evt. brug for i forhold til at kunne håndtere dem bedre?
- ✓ Diskuter, hvilke arbejdsbetingelser I gerne vil ændre på. Hvad kræver det af jer selv som faggruppe, og hvad kræver det af jeres ledelse og samarbejdsparter?



Skoleprofessionelles perspektiver på pædagogisk psykologisk rådgivning

21 - 38

Dette afsnit redegør for, hvordan skoleprofessionelle oplever og forholder sig til de arbejdsfunktioner, der udføres af PPR, og som flere forskere har fundet, er der relativt få empiriske studier, der anlægger denne vinkel (Borring 2021; Gilman & Gabriel 2004; Moen et al. 2018). Skoleprofes-

sionelle vurderer generelt, at PPR udfører væsentlige arbejdsfunktioner, og de har et ønske om en større og mere stabil tilgængelighed til og fysisk tilstedeværelse af psykologer/konsulenter (fx Dimakos 2006; Gilman & Gabriel 2004; Watkins et al. 2001). Blandt forskellige grupper af skoleprofessionelle er



FOTO: COLOURBOX.DK



der ret forskellige holdninger til og viden om PPR's arbejde, men der er også en gennemgående tendens til at forbinde samarbejdet med forskellige udfordringer. For lærerne handler udfordringerne fx om, hvorvidt de oplever at blive anerkendt og respekteret i samarbejdet, og hvordan de kan bruge rådgivning og anbefalinger i udviklingen af deres arbejde. Flere studier berører det forhold, at lærere giver udtryk for, at det kan være svært at overføre rådgivning og anbefalinger fra møder til den konkrete hverdag, problemerne skal håndteres i (fx Borring 2021; Mardahl-Hansen & Schwartz 2017). Flere studier peger derfor også på, at der er behov for, at lærernes perspektiver inddrages i højere grad i udviklingen af PPR-psykologer/-konsulenters opgaveløsning, samt at lærere og PPR-psykologer/-konsulenter får mulighed for at samarbejde om udvikling af indsatser, fx ift. klassefællesskabet.

Skoleprofessionelles viden om og erfaringer med samarbejde med psykologer/konsulenter

På linje med flere andre studier peger Gilman & Medway (2007) på, at lærere generelt mangler viden om PPR's arbejdsfunktioner, og anbefaler på den baggrund, at lærerne informeres bedre om psykologens rolle og opgaver (fx Anderson et al. 2007; Mägi & Kikas 2009).

Litteraturen viser lidt forskellige tendenser, i forhold til om lærere og skoleledere efterspørger, at PPR bruger mere eller mindre tid på hhv. udredning, rådgivning og systemrettet arbejde. Gilman & Medway (2007) har via spørgeskema spurgt skoleprofessionelle i USA og peger på, at lærerne primært efter-

spørger udredning og konsultation i forhold til børns adfærd og læring, mens de i mindre grad efterspørger individuel rådgivning og grupperådgivning. Forfatterne konkluderer i forlængelse heraf, at mange lærere ikke kender til eller overser væsentlige dele af PPR's arbejdsfunktioner. Tilsvarende peger Bell & McKenzie (2013) i et australsk studie på, at lærerne i højere grad efterspørger udredning, og at dette kan stå i vejen for at udvikle mere systemiske og forebyggende praksisser. Derimod finder Farrell et al. (2005) i en spørgeskemaundersøgelse med lærere fra otte forskellige lande (Cypern, Danmark, England, Estland, Grækenland, Sydafrika, Tyrkiet og USA), at lærerne ønsker, at psykologerne varetager flere konsultative opgaver, og at de bruger mere tid på forældresamarbejde og rådgivning i forhold til undervisning, og at de bruger mindre tid på udredning af enkeltbørn. Samlet set viser dette studie en stor tilfredshed med psykologernes arbejde, men også at lærerne gerne vil have mere direkte kontakt.

I en spørgeskemaundersøgelse fra 2009 blev skoleledere i Estland spurgt om deres vurderinger af og ønsker til psykologernes arbejdsfunktioner (Mägi & Kikas 2009). Skolelederne vurderer kvaliteten af psykologernes arbejde mest positivt, når de giver sparring og vejledning til forældre, og når de vejleder lærere og skoleledelse i forhold til, hvordan skolens læringsmiljø kan forbedres. De arbejdsfunktioner, skolelederne efterspørger mest, er individuel rådgivning af børn og sparring og vejledning af lærere og forældre. Rådgivning i forhold til skolen som organisation efterspørges i mindre grad. Mägi & Kikas (2009) påpeger, at skoleledere ikke er direkte



modstandere af det mere systemorienterede arbejde, men at de virker til at mangle viden om dets potentialer. I den forbindelse påpeger forfatterne, at ledernes position og holdninger kan være en mulig barriere for forandringer i psykologens rolle og funktion, men at der også kan være tale om, at psykologerne ikke er tilstrækkelig klar til at påtage

sig ansvaret for at arbejde med skolen som organisation.

De kvalitative studier kan belyse forskelle i, hvad der bliver efterspurgt, ved at pege på nogle af de dilemmaer eller spændingsforhold, skolens professionelle står i. Fx beskriver Davies et al. (2008) i et studie fra England det dilemma, at lærerne ønsker





mere tid til konsultation, samtidig med at de har svært ved at finde tid til sådanne opgaver, der ligger ud over undervisningen i en presset skolehverdag. Ligeledes forklarer skolelederne i samme studie, at de gerne vil have mere systemorienterede indsatser, men ikke på bekostning af arbejdet med enkeltbørn, da de har mange børn 'i kø', og at det derfor ville kræve, at psykologerne får mere tid. Når de skoleprofessionelle efterspørger, at psykologerne bruger mere tid på udredning, kan det altså forstås i lyset af, at skolerne er presset af, at de har mange børn med brug for ekstra støtte. I den forbindelse er det interessant, at Davies et al. (2008) også finder, at de psykologer, som forsøger at indarbejde systemrettede tilgange i deres opgavehåndtering, også er dem, der oplever de største udfordringer med prioritering af deres tid.

Nogle studier tegner et mere negativt billede af skoleprofessionelles vurdering af PPR's arbejde. I en australsk spørgeskemaundersøgelse (Anderson et al. 2007) bliver lærere, der er i gang med at udvikle inkluderende indsatser i undervisningen, spurgt om deres holdninger til psykologernes bidrag til dette arbejde. Kun 10 % af lærerne angiver, at psykologerne bidrager til inkluderende praksis, og kun 4 % efterspørger mere støtte fra psykologerne. Undersøgelsen peger på, at lærerne ikke vurderer, at psykologernes traditionelle funktioner (test, identifikation og placering) understøtter udviklingen af mere inkluderende undervisning. Forfatterne finder selv undersøgelsens resultater overraskende og konkluderer, at psykologer skal være mere proaktive, ligesom de må lytte mere til, hvad lærerne har brug for.

Flere studier peger på, at ønsker og forventninger til PPR's arbejde kan se ret forskellige ud mellem forskellige grupper af lærere og mellem lærere og skoleledere. Gilman & Gabriel (2004) peger fx på store forskelle mellem læreres og skolelederes opfattelser af, hvad pædagogisk psykologisk rådgivning indebærer, og hvad psykologer laver i praksis. De baserer dette på en spørgeskemaundersøgelse, hvor lærere og ledere i fire stater i USA bliver spurgt om deres viden om, tilfredshed med og fremtidige ønsker til psykologers arbejde. Deres svar sammenlignes med psykologernes svar. Lærerne giver udtryk for en betydeligt lavere tilfredshed med psykologernes arbejde, end skolelederne gør, og ligeledes betragter lærerne i væsentlig mindre grad end lederne psykologernes arbejde med børn og lærere som brugbart. Forfatterne konkluderer, at lærerne fortsat primært ser psykologerne som eksperter i udredning. Studiet viser desuden betydelige forskelle mellem, hvad psykologer hhv. lærere svarer, og hvad lederne svarer. Hvor fx størsteparten af psykologerne og lærerne efterlyser mere tid til individuel rådgivning samt flere indsatser på gruppeniveau, efterlyser skolelederne det i langt mindre grad. Selvom skolelederne samlet set er mere tilfredse med psykologers arbejde, ser det på andre punkter ud til, at psykologer og lærere ligger tættere på hinanden i vurderingerne af, hvad der er brug for fremover. Forfatterne konkluderer, at lærerne er en 'overset alliance-partner' for psykologerne, og at det er vigtigt at inddrage lærerne i fremtidige reformer af den pædagogisk psykologiske rådgivning.

Ahtola & Kiiski-Mäki (2014) har gennemført en spørgeskemaundersøgelse med en bred gruppe af skoleprofessionelle i Finland.



Dette studie viser ligeledes, at de forskellige faggrupper har ret forskellige opfattelser af psykologernes arbejde, men generelt set er der en sammenhæng mellem graden af samarbejde med psykologer og de skoleprofessionelles opfattelser af vigtigheden af psykologens arbejdsfunktioner: Jo mere samarbejde skoleprofessionelle har haft med psykologer, jo vigtigere anser de psykologens funktioner for at være.

Læreres vurderinger og anvendelse af pædagogisk psykologiske rapporter

Forskellige former for skriftlig rapportering udgør en stor del af PPR's arbejde. Derfor er det et væsentligt spørgsmål, hvordan sådanne rapporter bruges og får betydning i skolepraksis. Der er imidlertid forholdsvis få studier, der beskæftiger sig med dette tema.

Mastoras et al. (2011) peger på, at den måde, psykologiske rapporter skrives på, ikke har ændret sig væsentligt over de sidste årtier. Selvom der gennem mange år har været behov for mere 'forbrugerorienterede' rapporter, synes det meget svært at ændre (Mastoras et al., 2011; Rahill, 2018).

Nogle studier peger på, at der er brug for en højere grad af samarbejde mellem lærere og PPR om, hvordan rapporter kan skrives, så de er brugbare i praksis, og hvordan der kan udvikles interventioner på baggrund af den viden, rapporterne rummer. Fx anbefaler Pelco et al. (2009) på baggrund af en amerikansk spørgeskemaundersøgelse, at psykologer bør gå i dialog med lærerne, efter at lærerne har læst rapporten, så de kan svare på spørgsmål og i fællesskab med lærerne planlægge interventioner, som lærer-

ne finder brugbare, og som er målrettet den konkrete skolekontekst. Lindelauf et al. (2018) fremhæver i et australsk studie baseret på semistrukturerede interview, at samarbejdet med psykologen om rapportens indhold giver lærerne mulighed for at forstå meningen og integrere rapporten med deres egen viden og med de informationer, de har fra andre lærere, forældre og eleven. På linje med Pelco et al. (2009) anbefaler Lindelauf et al. (2018), at psykologer udvikler deres rapportskrivning, så den henvender sig mere specifikt til den sammenhæng, den skal anvendes i. Det kan ske ved, at de samarbejder med lærerne, både når de skriver rapporten, og når de skal formidle indholdet. Lindelauf et al. (2018) fremhæver desuden, at når psykologer arbejder i 'partnerskab' med lærerne om at udvikle interventioner på baggrund af rapporten, så får de mulighed for at vurdere brugbarheden af deres rapporter og sikre, at de fortolkes og bruges i overensstemmelse med intentionen.

De fleste studier i denne tematik har fokus på lærernes vurderinger af, hvilke typer af rapporter og anbefalinger de finder mest brugbare. Resultaterne fra en canadisk spørgeskemaundersøgelse peger på, at lærere foretrækker anbefalinger med høj grad af specificitet (Mallin et al. 2012). Studiets resultater bakkes op af tidligere undersøgelser, som også finder, at lærere værdsætter detaljerede rapporter (også selvom de bliver længere) med konkrete og sammenhængende forslag til interventioner (Pelco et al. 2009). Mallin et al. (2012) påpeger, at en høj detaljeringsgrad giver længere og mere komplekse rapporter, og at psykologerne derfor skal være opmærksomme på, at rapporterne ikke bliver for lange, og at de er konkret anvisende i deres anbefalinger.



Flere studier fremhæver, at lærere ønsker 'børnecentrerede' rapporter, forstået på den måde, at de retter sig mod den elev, det handler om. I den forbindelse er det interessant, at nogle studier peger på, at psykologer ofte selv mener, at de anlægger et børnecentreret fokus i deres rapporter. Men det børnecentrerede tager her mere form af formidling af testresultater end af en beskrivelse af barnet i et helhedsperspektiv (fx Mastoras et al. 2011; Rahill 2018). At lærerne efterspørger, at rapporter omhandler det barn, som er i fokus for udredningen, kan synes paradoksalt. Dette paradoks kan måske meningsfuldt forstås i sammenhæng med, hvad fx Szulevic & Arnfred (2022) fremhæver i deres analyse af 111 PPV'er fra to

danske PPR-kontorer; nemlig at der på tværs af alle rapporter ses ret enslydende anbefalinger om at anvende 'mere struktur' i undervisningen. Dvs. at anbefalingerne ofte bliver generelle og abstrakte. Man kan dermed forstå lærernes efterspørgsel af børnecentrerede rapporter som et ønske om rapporter, der beskriver barnet som aktør og deltager og kommer med konkrete anvisninger på, hvordan barnets deltagelsesmuligheder kan understøttes.

Flere studier peger på det forhold, at psykologiske rapporter ofte rummer en høj grad af psykologisk jargon med fokus på testscorer og kognitive funktioner frem for information, der understøtter en forståelse af barnet i et helhedsperspektiv. Rahills studie fra 2018





viser, at både lærere og forældre udtrykker et ønske om at modtage resultater, der er lettere at forstå, og som har fokus på konkrete tiltag, der kan gavne barnets udvikling. Rahill (2018) diskuterer desuden det forhold, at psykologiske rapporter ofte skrives i et tværfagligt team (bestående af fx tale-/hørekonsulenter, ergoterapeuter, psykologer m.fl.), hvor forskellige faglige perspektiver og anbefalinger skal integreres i et samlet dokument. Dette indebærer adskillige dilemmaer, fx i forhold til hvordan forskellige faglige perspektiver prioriteres, og hvordan forskellige anbefalinger kan integreres i en samlet indsats. Rahill påpeger, at der findes meget lidt forskning, der adresserer disse spørgsmål.

Lindelauf et al. (2018) retter fokus på, hvordan lærere anvender psykologers rapporter i deres daglige undervisning. Forfatterne peger på, at tidligere undersøgelser har fokuseret på, hvordan lærere foretrækker, at rapporter bliver skrevet, mens spørgsmålet om, hvordan rapporten faktisk anvendes til at udvikle undervisningen, er underbelyst. Studiet viser, at lærerne opfatter rapporternes primære funktion som et middel til at skaffe ekstra ressourcer til eleven, men at rapporterne også indgår i lærernes arbejde med at udvikle undervisningen. Lærerne er primært optaget af rapporternes 'anbefalingssektion', men de er også interesserede i andre sektioner – særligt dem, der omhandler elevens baggrund. Rapporterne bliver således brugt som én ud af mange kilder til viden, som et arbejdsdokument, som lærerne fortolker og anvender ud fra den specifikke kontekst, som klassen og skolen udgør, samt ud fra deres egne professionelle erfaringer og præferencer.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvilke muligheder har PPR for at få viden om lærere, pædagoger og skolelederes perspektiver på PPR's arbejde?
- ✓ Får PPR systematiske tilbagemeldinger på, hvordan rådgivning og anbefalinger opleves og bliver brugt?
- ✓ Diskuter sammen, hvilke forventninger og ønsker I som fx lærere, pædagoger og skoleledere har til PPR's opgaveløsning. Læg vægt på at konkretisere jeres ønsker. Hvis ønsket fx er 'mere tilstedeværelse på skolen', hvad ville da være tegn på, at det var lykkedes? Hvordan kunne det se ud konkret?
- ✓ Læg op til, at de forskellige parter giver eksempler på et samarbejdsforløb eller en indsats, som har gjort en forskel i forhold til at arbejde med at støtte børns trivsel og fællesskaber.
- ✓ Fremlæg for hinanden, hvilke dilemmaer I ser i samarbejdet. Fx hvordan I finder balancen mellem, at skolen på den ene side kan profitere af, at PPR kommer ind i skolen 'udefra' og kan bringe andre perspektiver i spil, og at PPR på den anden side skal være 'tæt nok på' til at kende hverdagen i skolen for at kunne rådgive relevant ind i det, der allerede foregår.



Forældres perspektiver på pædagogisk psykologisk rådgivning

28 - 38

De studier, der undersøger forældres perspektiver, er meget forskellige med hensyn til fokus og design, og det er derfor begrænset, hvilke samlede konklusioner der kan uddrages. Med dette forbehold in mente peger litteraturen på, at det er forbundet med en høj grad af bekymring fra forældrenes side (bl.a. for stigmatisering) at henvende sig til og modtage pædagogisk psykologisk rådgivning, og at der er adskillige udfordringer, ift. om indsatsen vurderes som hjælpsom.

Det er desuden gennemgående i litteraturen, at en positiv relation til og et godt samarbejde med de professionelle på skolen har stor betydning for, om forældre beder om hjælp fra PPR (Ohan et al. 2015), og om de oplever, at hjælpen gør en forskel (Kousholt 2019; Squires et al. 2007). På tværs af litteraturen fremgår det, at forældre generelt oplever PPR's arbejde som vigtigt, og flere spørgeskemaundersøgelser viser en høj grad af tilfredshed hos forældrene (Anthun 2000; Cuckle & Bamford 2000; Squires et al. 2007). Dog viser kvalitative studier en del flere nuancer ift. forældrenes tilfredshed, når man følger forløb over tid. Fx påpeger Kousholt (Kousholt 2019) i et dansk kvalitativt studie, at forældrene i første omgang oplever, at den rådgivning, de får fra psykologen, er relevant og brugbar, hvorimod de senere i forløbet vurderer, at psykologens indsats ikke gjorde den store forskel i forhold til barnets skoleliv, da der "ikke blev fulgt op". Dette underbygges af to spørgeskemaundersøgelser, hvor forældrene ligeledes rapporterer om høj grad af tilfredshed i begyndelsen. Studierne konkluderer, at tilfredsheden falder senere i forløbet, på baggrund af antallet af forældre,

der ender med at klage (Anthun 2000; Cuckle & Bamford 2000).

Anthun (2000) peger på følgende forhold som betydningsfulde for, om forældrene har en positiv vurdering af kvaliteten af den rådgivning, de har modtaget:

- at de oplever at blive lyttet til og kontinuerligt informeret
- at de føler tillid til den rådgiver, de er i kontakt med
- at det er den samme rådgiver, de har kontakt med gennem hele forløbet
- at der findes gode – varige – løsninger på deres barns problemer.

Ifølge en række studier (Anthun 2000; Cuckle & Bamford 2000; Kousholt 2019; Sandbæk 2002) handler forældrenes utilfredshed med PPR's indsats om, at:

- de ikke oplever at blive lyttet til og taget alvorligt
- de ikke får tilstrækkelig eller anvendelig feedback
- de oplever, at problemer bliver forskudt hjem i familien
- deres barn bliver beskrevet ensidigt negativt
- hjælpen kommer for sent
- der ikke iværksættes tilstrækkelige eller relevante interventioner
- der ikke følges op.

I et norsk kvalitativt studie af forældreperspektiver på 'hjelpe-tjenester', som dækker både barnevern og PPT, peger Sandbæk (2002) på, at forældrene bliver undervurderet af de professionelle ift. deres viden, deres for-



søg på at håndtere vanskelighederne og deres forslag til løsninger. Forældre udtrykker ønske om indflydelse på den måde, problemerne defineres på, og på, hvilke løsninger der iværksættes.

Flere studier beskæftiger sig med, at forældre har begrænset viden om, hvad pædagogisk psykologisk rådgivning er, og hvad det indebærer. Fx peger et australsk studie på, at forældre mangler information om psykologens rolle og arbejdsfunktioner, og at det derfor ville gavne psykologernes arbejde at styrke den generelle forståelse i samfundet af, hvad pædagogisk psykologisk rådgivning kan indebære (Bell & McKenzie 2013). Et andet australsk studie (Ohan et al. 2015) undersøger, hvilke barrierer forældre oplever i forhold

til at opsøge skolepsykologisk bistand eller engagere sig i samarbejdet med psykologen. Bekymringen for stigmatisering bliver fremhævet som den største barriere – mere end en tredjedel af forældrene angiver, at bekymringen for stigmatisering (særligt fra barnets lærere) forhindrer dem i at søge hjælp. Blandt de forældre, der rapporterer, at de er åbne for at søge hjælp, er forklaringen en positiv relation til de professionelle på deres barns skole. På denne baggrund anbefaler Ohan et al. (2015), at der rettes fokus på at styrke relationen mellem forældrene og skolens personale.

I Sandbæks (2002) og Kousholts (2019) kvalitative studier fremgår det ligeledes, at forældre oplever relationen til lærerne som afgørende for, om pædagogisk psykologiske





indsatser formår at støtte barnets udvikling. Disse studier rummer gennemgående beskrivelser af familier, der er under stort pres i forhold til at få hverdagen til at fungere. Ofte er der flere hjælpeinstanser i spil samtidig, og forældrene, oftest mødrene, står med et stort koordineringsansvar i et system, der opleves som fragmenteret og svært at navigere i. Forældrene efterlyser et fokus på barnets positive sider og på, hvad der virker i forhold til at håndtere problemerne – i stedet for et ensidigt fokus på barnets problemer og på dét, barn og forældre gør forkert. Både Sandbæk og Kousholt peger på behovet for at se på forældrene som medskabere af løsninger, frem for at se dem som årsag til problemerne. Forældrenes oplevelse af, at de selv kan bidrage til at løse problemerne, kan danne grobund for bedre samarbejde mellem forældre og skoleprofessionelle.

I de få studier, der omhandler forældre-samarbejde, er der fokus på samarbejdet med forældrene til det barn, der er under udredning. Kousholts studie peger på muligheder ved at inddrage PPR i det bredere forældresamarbejde på klasseniveau. Kousholt viser, at det har stor betydning for indsatsen i forhold til børn i vanskeligheder, hvordan forældrenes indbyrdes forhold er, og hvordan de oplever at kunne samarbejde med hinanden. Forældre til de 'indstillede børn' oplever at stå alene med barnets problemer, og de peger på, at problemerne også hænger sammen med konflikter, utryghed og uro i klassen. De savner forældremøder, hvor klassens trivsel kan diskuteres som en fælles udfordring for at modvirke, at problemerne gøres til individuelle problemer hos børnene og i de familier, hvis børn oplever vanskeligheder.

Arbejdsspørgsmål til PPR-psykologer/ -konsulenter

- ✓ Hvordan bliver forældre informeret om PPR i jeres kommune? Tænk I, at forældre ved tilstrækkeligt om det, PPR kan tilbyde?
- ✓ Hvordan er jeres muligheder for at få viden om forældres perspektiver på PPR's arbejde og om, hvordan de oplever samarbejdet og betydningen af de indsatser, der sættes i værk?
- ✓ Hvilke forventninger har I til samarbejdet med forældre? Hvad ser I som jeres opgaver i samarbejdet, og hvad forventer I, at fx lærere, pædagoger og skoleledelse gør?
- ✓ Fremlæg for hinanden, hvad I oplever der karakteriserer gode samarbejdsforløb, og hvad I kan gøre for at styrke samarbejdet med forældre. Hvilke dilemmaer oplever I, der kan være i samarbejdet? Og hvad har I brug for, hvis I skal kunne håndtere disse dilemmaer bedre?
- ✓ Del erfaringer om, hvordan I arbejder med at inddrage forældre i, hvordan problemet omkring barnet forstås, og hvordan det skal håndteres. Hvad er jeres erfaringer med inddragelse af forældre som medskabere af løsninger? Arbejder I med forældregrupper, fx ved at støtte lærere i forældresamarbejde?



Inddragelse af børns perspektiver

31 - 38

et estisk studie påpeger Kikas (2003), at skolepsykologer i Estland til forskel fra andre lande primært arbejder med unge og også varetager opgaver som fx karrierevejledning i skolen. Studiet, der er baseret på spørgeskemaer uddelt til elever i 9. og 12. klasse, viser, at elever, som modtager psykologhjælp i skolen, oftere er i dårligt humør, betragter sig selv som mindre succesfulde og har flere konflikter med forældre (sammenlignet med de elever, som ikke har gået til psykolog). Flertallet af eleverne vurderede psykologernes arbejde som tilfredsstillende eller godt, men der var store forskelle på

vurderingerne mellem skolerne. Kikas fremhæver, at næsten halvdelen af eleverne ikke kendte til skolepsykologens arbejdsopgaver, samt at eleverne generelt havde en meget smal forståelse af, hvad skolepsykologer laver – således nævner eleverne kun aktiviteter rettet mod et enkelt barn såsom rådgivning og testning.

I norsk sammenhæng har Sandbæk (2002) interviewet børn om deres oplevelse med 'hjelptjenester' og finder, at mange af børnene havde utilstrækkelig eller ingen information om kontakten med hjelptjenester. De havde derfor uklare forestillinger



FOTO: COLOURBOX.DK



om, hvorfor kontakten var kommet i stand, og hvad den drejede sig om. Sandbæk peger desuden på, at interviewene generelt gav indtryk af, at børnenes perspektiv og viden ikke blev efterspurgt i særlig høj grad, og at det dermed så ud til, at børnene havde meget lidt indflydelse på, om de havde brug for hjælp, hvilke forhold de havde brug for hjælp til, og hvordan hjælpen skulle foregå. Børnene var optaget af, hvordan hjælpen indgik i deres hverdag, fx hvornår på dagen aftalerne lå, da de var bekymret for, om de ville 'skille sig ud', hvis de skulle gå fra klassen i skoletiden, eller om de skulle undvære samvær med venner eller fritidsaktiviteter, hvis aftaler lå om eftermiddagen.

Et tema, som går igen i litteraturen, er, hvordan PPR kan inddrage barnets perspektiv i udredningsprocesser. Det kan fx være spørgsmålet om, hvordan der kan skabes mulighed for, at børn kan kommentere på eller komme med indvendinger mod psykologens tolkninger (Ingram 2013). Temaer om inddragelse af barnets perspektiver rejstes ofte i forbindelse med en kritik af, at viden fra børnenes hverdagsliv kun inddrages sporadisk (Morin 2015), eller at pædagogisk psykologiske undersøgelser ikke lever op til internationale konventioner og/eller national lovgivning om børns rettigheder ift. at blive hørt og få indflydelse på afgørende beslutninger vedrørende deres eget liv (Herlofsen 2013; Mitchell & Colville 2022; Tveitnes 2018).

I en norsk undersøgelse tager Tveitnes (2018) afsæt i Barneombudets (2017) kritik af PPT's manglende fokus på at inddrage børnene i udredningsprocessen. Tveitnes har analyseret 153 udredninger og vurderinger og peger på, at PPT kendetegnes ved at have et

medicinsk-psykologisk sprogbrug med fokus på børnenes vanskeligheder, hvorimod deres styrker og udviklingsmuligheder sjældent beskrives. Analysen viser, at børnenes perspektiver rangeres lavt, at børnene kun i enkelte tilfælde blev inddraget og hørt i udredningsprocessen, samt at deres perspektiv sjældent blev inddraget i den sagkyndiges rådgivning. Kolnes og Midthassel (2022) beskriver i et norsk interviewstudie, at psykologerne/konsulenterne oplever, at det er vanskeligt at få barnets stemme frem i udredningsprocessen. Tilsvarende beskriver Mitchell & Colville (2022) i et skotsk studie, at inddragelse af børnenes stemme kan virke mere symbolsk end reel, samt at der kan være etiske dilemmaer forbundet med, at børnene fx deltager i tværfaglige møder om deres sag.

Barnets Stemme er et eksempel på en indsats, der skal understøtte en systematisk inddragelse af barnets perspektiv. Barnets Stemme er udviklet med inspiration fra det skotske program Getting It Right For Every Child (GIRFEC) og har siden 2014 været afprøvet i PPR i Københavns Kommune (Lentz 2015). Indsatsen har som målsætning, at der gennemføres børneinterview, når der opstår en bekymring for et barn, at viden fra børneinterviewet indgår i drøftelserne i forskellige fora med henblik på at afdække problemstillingen, samt at barnets perspektiv er repræsenteret på tværfaglige møder, enten ved at barnet deltager eller gennem børneinterview forud for mødet (Lentz, 2015). Evalueringen af Barnets Stemme peger på, at når børneinterviewene anvendes systematisk i en afsøgning af problemstillingen, kan de bidrage til, at børn kan dele deres bekymringer og opleve sig set og hørt. Børnene giver udtryk



for en positiv oplevelse af børneinterviewene og forbinder dem med en interesse for deres trivsel og et ønske om at hjælpe dem. Børneinterviewene kan også bidrage til, at forældre oplever, at de indgår som ressource i samarbejdet, hvor børneinterviewet fungerer som et 'fælles tredje', som de involverede voksne må forholde sig til. Evalueringen viser desuden, at de professionelle får en bred indsigt i barnets situation, og at de dermed kan udvikle indsatser, der opleves mere relevante og brugbare set fra barnets perspektiv (EVA 2022).

I en dansk sammenhæng er der litteratur, der beskæftiger sig med, hvordan barnets perspektiv kan inddrages gennem observationer. Fx har Vassing (2011) med afsæt i den interaktive observationsmetode (Hedegaard 1994) forsket i, hvordan PPR-psykologer kan arbejde med deltagerobservationer, der retter sig mod at beskrive børnenes intentioner og interaktioner med de andre børn og med lærere, herunder lærerens mål og krav i situationen. Vassing beskriver dette som et opgør med tilgangen i traditionel indirekte konsultativ praksis og fremhæver, at brug af deltagende observationer kan være med til at sikre barnets perspektiv i konsultativ praksis. Højholt og Szulevicz (2013) argumenterer på lignende vis for at anvende deltagerobservationer som en del af undersøgelsesprocesser. De knytter undersøgelser af børns perspektiver til at følge børnenes blikke, optagethed og engagementer samt deres sociale muligheder i de sammenhænge, de indgår i. Dette fokus giver central viden om, hvad der har betydning for det enkelte barn, og nye forståelser af, hvad vanskeligheder kan handle om (se også Højholt & Kousholt 2012).

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvordan arbejder I med at inddrage barnets perspektiv i udredningsforløb såvel som i konkrete indsatser. Hvilke erfaringer har I fx med børneinterview/observationer? Diskuter, hvilke muligheder og dilemmaer I oplever i den forbindelse.
- ✓ Diskuter, hvordan I oplever, at indsatser og hjælp til børn indgår i børnenes samlede hverdagsliv.
- ✓ Hvilke muligheder og/eller dilemmaer kan der knytte sig til at tilrettelægge indsatser/hjælp, så de spiller sammen med barnets øvrige hverdagsliv?
- ✓ Hvordan får I viden om de sociale sammenhænge, børnene indgår i, og om betydningen af, hvad der fx foregår i børnenes fællesskaber i klassen og i SFO'en?



Om forfatterne

Tak til

34 - 38



Dorte Kousholt er uddannet cand.psych., ph.d. og ansat som lektor på DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker i børns fællesskaber og overgange på tværs i deres hverdagsliv med særligt fokus på forholdet mellem børnenes sociale liv i institution/skole og familiers hverdagsliv og forældresamarbejde. Som en del heraf har hun forsket i forskellige professionelle indsatser til at støtte børn og familier, og har særligt rettet fokus på hvordan indsatser opleves og virker ind i børn og forældres hverdagsliv. Hun har gennem mange år været optaget af PPR-feltet og skabe bedre dialog mellem forskning og praksis, fx gennem PPR dialogkonferencerne der har været afholdt på DPU siden 2018. Hun er leder af det nationale Center for PPR-forskning.



Anne Morin er ph.d. og lektor på DPU, Aarhus Universitet. Hun har de sidste 20 år arbejdet med skoleforskning relateret til in- og eksklusion og udforsket lærings- og deltagelsesmuligheder for børn i skolen med forskellige deltagelsesforudsætninger. Et særligt fokus er samarbejdet mellem Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), skoleprofessionelle og børnepsykiatrien om børn i mistrivsel. Seneste forskningsprojekt har fokus på det tidlige og forebyggende tværprofessionelle samarbejde mellem PPR, psykiatri og skole. Udover en optagethed af det tværprofessionelle samarbejde inkluderer forskningen empiriske analyser der udforsker børns perspektiver på deres skoleliv. Anne Morin er forfatter og redaktør på en række bøger og artikler herunder antologien: 'Børn og unge med diagnoser: en grundbog til lærere', Akademisk Forlag 2023, og antologien 'Testing and inclusive schooling; international challenges and opportunities', Routledge, 2018.

Tak til Helle Plauborg for at bakke op om projektet, for tålmodighed med den langstrakte proces og konstruktiv opbakning undervejs. Tak til Anne Winther Søndergaard for uvurderlig bistand i forhold til screening, kondensering og første sammenskrivning af studierne. Tak til Vibeke Jartoft og Charlotte Dyreborg Madsen for at bistå med nye literatursøgninger. En stor tak til Charlotte Dyreborg Madsen for at træde til i forskningsoversigtens sidste fase og give feedback på sammenhæng og læsevenlighed, og ikke mindst for helt uundværlig hjælp med at få overblik over referencerne. Tak til Christoffer Granhøj Borring for at læse med på de første afsnit om PPR's historie og skolepolitiske krydspres. Tak til reviewerne for vigtige og konstruktive kommentarer.



Referencer

- Ahtola, A. & Kiiski-Mäki, H. (2014): What do schools need? School professionals' perceptions of school psychology. *International Journal of School & Educational Psychology* 2(2), 95-105.
- Alexander, P.A. (2018): Past as prologue: Educational psychology's legacy and progeny. *Journal of Educational Psychology* 110(2), 147.
- Anderson, C.J.K., Klassen, R.M. & Georgiou, G.K. (2007): Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International* 28(2), 131-147.
- Annan, J., Bowler, J., Mentis, M. & Phillipson, R. (2008): Understanding Diversity in Educational Psychology Teams. *School Psychology International* 29(4), 387-399.
- Annan, J. & Priestley, A. (2012): A contemporary story of school psychology. *School Psychology International* 33(3), 325-344.
- Anthon, R. (2000): Parents' views of quality in Educational Psychology Services. *Educational Psychology in Practice* 16(2), 141-157.
- Atkinson, C., Regan, T. & Williams, C. (2006): Working collaboratively with teachers to promote effective learning. *Support for learning* 21(1), 33-39.
- Bahr, M.W., Leduc, J.D., Hild, M.A., Davis, S.E., Summers, J.K. & McNeal, B. (2017): Evidence for the expanding role of consultation in the practice of school psychologists. *Psychology in the Schools* 54(6), 581-595.
- Barneombudet (2017): *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets Fagrapport. Oslo.
- Bell, H.D. & McKenzie, V. (2013): Perceptions and realities: The role of school psychologists in Melbourne, Australia. *The Educational and Developmental Psychologist* 30(1), 54-73.
- Beltman, S., Mansfield, C.F. & Harris, A. (2016): Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International* 37(2), 172-188.
- Boccio, D.E., Weisz, G. & Lefkowitz, R. (2016a): Administrative pressure to practice unethically and burnout within the profession of school psychology. *Psychology in the Schools* 53(6), 659-672.
- Boccio, D.E., Weisz, G. & Lefkowitz, R. (2016b): School psychologists' management of administrative pressure to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology* 32(4), 313-328.
- Borring, C.G. (2021): Bevægelser mod praksisnære samarbejdsformer: historiske og aktuelle individualiseringsproblematikker i skolepsykologien. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 58(2), 71.
- Bourke, R. & Dharan, V. (2015): Assessment practices of educational psychologists in Aotearoa/New Zealand: from diagnostic to dialogic ways of working. *Educational Psychology in Practice* 31(4), 369-381.
- Cuckle, P. & Bamford, J. (2000): Parents' evaluation of an educational psychology service. *Educational Psychology in Practice* 16(3), 361-371.
- D'Amato, R., Zafiris, C., McConnell, E. & Dean, R.S. (2012): The History of School Psychology: Understanding the Past to Not Repeat It. I: M.A. Bray & T.J. Kehle (red.): *The Oxford handbook of school psychology*. Oxford University Press, 9-46.
- Dannesboe, K.I. & Kjær, B. (2016): PPR's konsultative funktion: Følsomme relationer og professionelle identiteter på spil. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 53(1), 53-74.
- Davies, S.M.B., Howes, A.J. & Farrell, P. (2008): Tensions and dilemmas as drivers for change in an analysis of joint working between teachers and educational psychologists. *School Psychology International* 29(4), 400-417.
- Deloitte (2020): *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Dimakos, I.C. (2006): The attitudes of Greek teachers and trainee teachers towards the development of school psychological and counselling services. *School Psychology International* 27(4), 415-425.
- DPU (2022): *PPR i paradigmeskifte. En undersøgelse af PPR-lederes opfattelser af udfordringer og muligheder med bemanding, uddannelsesbehov og faggrænser*. Aarhus: Aarhus Universitet. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/PPR_i_paradigmeskifte_-_rapport.pdf.
- Eckersley, K. & Deppeler, J. (2013): Mapping the practice of psychologists in schools in Victoria, Australia. *The Educational and Developmental Psychologist* 30(2), 157-170.
- Einarsson, C. (2011): *Ett ärende blir till: föreställningar om hur problem hanteras inom elevhälsan*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- EVA. (2022): *Barnets Stemme. Evaluering af erfaringerne med indsatsen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).
- Fallon, K., Woods, K. & Rooney, S. (2010): A discussion of the developing role of educational psychologists within Children's Services. *Educational Psychology in Practice* 26(1), 1-23.
- Farrell, P. (2004): School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International* 25(1), 5-19.
- Farrell, P. (2006): Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education* 21, 293-304.
- Farrell, P. (2010): School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International* 31(6), 581-598.
- Farrell, P., Jimerson, S.R., Kalambouka, A. & Benoit, J. (2005): Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International* 26(5), 525-544.
- Forlin, C. (2010): The role of the school psychologist in inclusive education for ensuring quality learning outcomes for all learners. *School Psychology International* 31(6), 617-630.
- Gaskell, S. & Leadbetter, J. (2009): Educational Psychologists and Multi Agency Working: Exploring Professional Identity. *Educational Psychology in Practice* 25(2), 97-111.
- Gilman, R. & Gabriel, S. (2004): Perceptions of school psychological services by education professionals: Results from a multi-state survey pilot study. *School Psychology Review* 33(2), 271-286.



- Gilman, R. & Medway, F.J. (2007): Teachers' perceptions of school psychology: A comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quarterly* 22(2), 145.
- Hamre, B. (2019): Psykiatri og professionssamarbejde – betydningen for differentiering i skolesystemet i Danmark i 1930-1950. *Educare* (1), 43-68.
- Hamre, B., Hedegaard-Sørensen, L. & Langager, S. (2018): Between psychopathology and inclusion: the challenging collaboration between educational psychologists and child psychiatrists. *International Journal of Inclusive Education* 22(6), 655-670.
- Hartnell, N. (2010): Multi disciplinary approaches to pupil behaviour in school – the role of evaluation in service delivery. *Educational Psychology in Practice* 26(2), 187-203.
- Hedegaard, M. (1994): *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Herlofsen, C. (2013): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Hermstad, I.H., Caspersen, J. & Buland, T. (2020): Spenning og spill når PPT skal tette på skolen. *Psykologi i kommunen* 6.
- Hjørne, E. & Säljö, R. (2014): Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* 63, 5-14.
- Hughes, T.L., Hess, R., Jones, J. & Worrell, F.C. (2020): From traditional practice to tiered comprehensive services for all: Developing a responsive school culture for the future. *School Psychology* 35(6), 428.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012): Om at observere sociale fællesskaber. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.): *Deltagerobservation: en metode til undersøgelse af psykiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag, 77-90.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2018): *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Szulevicz, T. (2013): Observation som konsultativ praksisform. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 50(05), 36-47.
- Ingram, R. (2013): Interpretation of children's views by educational psychologists: Dilemmas and solutions. *Educational Psychology in Practice* 29(4), 335-346.
- Kikas, E. (2003): Pupils as consumers of school psychological services. *School Psychology International* 24(1), 20-32.
- Kjær, B. & Dannesboe, K.I. (2019): Reflexive Professional Subjects: Knowledge and Emotions in the Collaborations between Teachers and Educational-Psychological Consultants in a Danish School Context. *International Studies in Sociology of Education* 28(2), 168-185.
- Kolnes, J. & Midtassel, U.V. (2022): Capturing students' needs through collaboration – exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European Journal of Special Needs Education* 37(3), 386-400.
- Kousholt, D. (2019): Skolevanskeligheder set fra forældres perspektiver: om organisering af forældresamarbejde som opgave for PPR? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 56(2), 69-84.
- Kousholt, D. & Lentz, J. (2021): Hvordan skabes et styrket PPR? – aktuelle bevægelser og dilemmaer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 58(2), 3-7.
- Law, C.E. & Woods, K. (2019): Reviewing and developing a psychological service's response to managing behavioural difficulties through action research. *Educational Psychology in Practice* 35(1), 99-117.
- Leadbetter, J. (2011): Change and development in the professional practice of educational psychologists in the UK. I: H. Daniels & M. Hedegaard (red.): *Vygotsky and special needs education*. London: Continuum, 128-149.
- Lentz, J. (2015): Inddragelse af "barnets stemme" og udvikling af netværksmøder og læringsfællesskaber. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 52(4), 16-25.
- Lindelauf, J., Reupert, A. & Jacobs, K.E. (2018): Teachers' use of psycho-educational reports in mainstream classrooms. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools* 28(1), 1-17.
- Loftus-Rattan, S.M., Wrightington, M., Furey, J. & Case, J. (2021): Multi-Tiered System of Supports: An Ecological Approach to School Psychology Service Delivery. *Teaching of Psychology* 50(1), 77-85.
- Maki, E.D., Victoria, S.A., Jessica, J., Marlana, M., Broadhead, S., Brodsky, L., Angela, C. & Melissa, P. (2019): School Psychologists' Perceptions of Systems Change: A Case Study. *School Psychology Forum, Research in Practice* 13 (1), 41-52.
- Mallin, B., Beimcik, J. & Hopfner, L. (2012): Teacher ratings of three school psychology report recommendation styles. *Canadian Journal of School Psychology* 27(3), 258-273.
- Mardahl-Hansen, T. & Schwartz, I. (2017): Samarbejde som handlebetingelse: Tværprofessionelt samarbejde set i et lærerperspektiv. I: C.K. Moesby-Jensen (red.): *Når professionerne samarbejder: Praksis med udsatte børn og unge*. København: Samfundslitteratur, 147-168.
- Martens, H., Bramlett, R.K. & Korrow, K. (2017): Exploring Incremental Change in Schools: A Qualitative Investigation. *Research in the Schools* 24(1).
- Mastoras, S.M., Climie, E.A., McCrimmon, A.W. & Schwean, V.L. (2011): A C.L.E.A.R. approach to report writing: A framework for improving the efficacy of psychoeducational reports. *Canadian Journal of School Psychology* 26(2), 127-147.
- Mendes, S.A., Lasser, J., Abreu-Lima, I.M.P. & Almeida, L.S. (2017): All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European Journal of Psychology of Education* 32, 251-269.
- Mercieca, D.P., Mercieca, D. & Bugeja, S. (2018): In Hermes' shoes: Labelling and diagnosing children as acts of translation. *Theory & Psychology* 28(4), 542-558.
- Mitchell, K.L. & Colville, T. (2022): 'Can you hear me?' An exploratory study investigating the representation and impact of children's views in multi agency meetings. *Children & Society* 36(4), 472-493.
- Moen, T. (2018): Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk* 83(4), 4-12.



- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A.S. & M. Sølberg, A. (2018): The Norwegian Educational Psychological Service. *Nordic Studies in Education* 38(2), 101-117.
- Moen, T. & Szulevicz, T. (2021): Mellem individ og system – et kvalitativt studie af rådgiverrollen i dansk og norsk PPR/PPT. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 58(2).
- Moolla, N. & Lazarus, S. (2014): School psychologists' views on challenges in facilitating school development through intersectoral collaboration. *South African Journal of Education* 34(4).
- Morin, A. (2015): Children's conduct of life: Across general school, educational psychology consultation and psychiatry. *Nordic Psychology* 67(3), 225-240.
- Morin, A. (2016): Et positioneret samarbejde: på tværs af skole, PPR og psykiatri. I: B. Hamre & V. Larsen (red.): *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. København: Frydenlund Academic, 107-124.
- Morin, A. (2021): PPR-faglig ekspertise i tidlige tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejder og interventioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 58(2).
- Morin, A. (2023). Suppressed voices and lost opportunities in education and the psychiatric healthcare system – a structural analysis of dilemmas in inter-professional collaboration between sectors. *Social Work & Society. International Online Journal*.
- Morin, A. & Hedegaard-Sørensen, L. (2018): Psychiatric testing and everyday school life: Collaborative work with diagnosed children. I: B. Hamre, A. Morin & C. Ydesen (red.): *Testing and Inclusive Schooling*. London: Routledge, 198-213.
- Mägi, K. & Kikas, E. (2009): School psychologists' role in school: Expectations of school principals on the work of school psychologists. *School Psychology International* 30(4), 331-346.
- Norwich, B. (2013): Understanding the profession of educational psychologist in England: Now and in the future. *The Educational and Developmental Psychologist* 30(1).
- Ohan, J.L., Seward, R.J., Stallman, H.M., Bayliss, D.M. & Sanders, M.R. (2015): Parents' barriers to using school psychology services for their child's mental health problems. *School Mental Health* 7, 287-297.
- Pelco, L.E., Ward, S.B., Coleman, L. & Young, J. (2009): Teacher ratings of three psychological report styles. *Training and Education in Professional Psychology* 3(1), 19.
- Rahill, S.A. (2018): Parent and teacher satisfaction with school based psychological reports. *Psychology in the Schools* 55(6), 693-706.
- Ruff, R.R. (2011): School Counselor and School Psychologist Perceptions of Accountability Policy: Lessons from Virginia. *Qualitative Report* 16(5), 1270-1290.
- Røn Larsen, M. & Højholt, C. (2019): PPR-psykologers arbejde med børns betingelser: Når ordningslængslen skygger for mellemrumssamarbejde og corridor-casework. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 56(2), 14-32.
- Røn Larsen, M. & Jørgensen, S. (2018): Retlige og institutionelle betingelser for det tværfaglige samarbejde i skolen. I: C. Højholt & D. Kousholt (red.): *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 24-385.
- Sandbæk, M. (2002): *Barn og foreldre som sosiale aktører i møte med hjelpetjenester*. Oslo: Norsk institut for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Schulze, J., Winter, L.A., Woods, K. & Tyldsley, K. (2019): An international social justice agenda in school psychology? Exploring educational psychologists' social justice interest and practice in England. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 29(4), 377-400.
- Shahidullah, J.D. (2019): Behavioral Health Care Coordination across Child-Serving Systems: A Burgeoning Role for School Psychologists. *School Community Journal* 29(1), 279-296.
- Specht, J.A. (2013): Mental health in schools: Lessons learned from exclusion. *Canadian Journal of School Psychology* 28(1), 43-55.
- Squires, G., Farrell, P., Woods, K., Lewis, S., Rooney, S. & O'Connor, M. (2007): Educational psychologists' contribution to the Every Child Matters agenda: The parents' view. *Educational Psychology in Practice* 23(4), 343-361.
- Szulevicz, T. (2018): Psychologists in (Neoliberal) Schools – What Kind of Marriage? *Integrative Psychological and Behavioral Science* 52(3), 366-376.
- Szulevicz, T. & Arnfred, J.B. (2022): Struktur som pædagogisk-psykologisk standardanbefaling. *Specialpædagogik* 4, 2-16.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2014): Inclusion and budget cuts – The contours of educational psychology in the marketplace. *Nordic Psychology* 66(1), 36-52.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015): *Pædagogisk psykologisk praksis: Mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thielking, M. & Jimerson, S.R. (2006): Perspectives regarding the role of school psychologists: Perceptions of teachers, principals, and school psychologists in Victoria, Australia. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools* 16(2), 211-223.
- Thielking, M., Skues, J. & Le, V.-A. (2018): Collaborative practices among Australian school psychologists, guidance officers and school counsellors: Important lessons for school psychological practice. *The Educational and Developmental Psychologist* 35(1), 18-35.
- Tveitnes, M.S. (2018): *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. Ph.d.-afhandling, University of Stavanger, Norway.
- Undervisningsministeriet (2000): *Vejledning om PPR – pædagogisk-psykologisk rådgivning*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/folkeskolen/2000-vejledning-og-ppr-paedagogisk-psykologisk-raadgivning.pdf>.
- Vassing, C. (2011): Udviklende konsultation: Om at bringe barnets perspektiv ind i konsultation gennem brugen af deltagende observationer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 48(4), 337-348.
- Watkins, M.W., Crosby, E.G. & Pearson, J.L. (2001): Role of the school psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International* 22(1), 64-73.
- Worrell, T.G. (2004): *School psychologists' job satisfaction: Ten years later*. Ph.d.-afhandling, Virginia Tech.



Kommende udgivelser

Omsorg i daginstitutioner

Trivsel og trivselsfremme

Bæredygtighed i pædagogik og uddannelse

Evaluering af elevkompetencer i matematikundervisning



dpu.au.dk/paedagogiskindblik

