



# *Etniske minoritetsbørn i PPR-psykologens konsultative virke*



Rapportens samlede antal tegn  
(med mellemrum & fodnoter): 191.079  
Svarende til antal normalsider: 80

Marie Louise Axelsen  
Studienummer: 20134263

Vejleder: Tanja Miller

10. Semester, Psykologi,  
Kandidatspeciale

Aalborg Universitet  
Dato: 31-05-2018

# Abstract

Based on discursive psychology this assignment examines the understandings school psychologists draw on in their consultative work in relation to ethnic minority children. The consultative work is characterized as an indirect effort, where the school psychologist at the consultative meeting tries to facilitate new understandings of the problems in collaboration with teachers and parents. Furthermore, the assignment also investigates, through the critical psychological concept of *participation*, the impact these understandings have on the psychologist's participation in the consultative meeting. The analysis is based on an empirical explorative study. The data is produced through observations at two different consultative meetings where the child has an ethnic minority background. Present at the meetings were the involved school psychologist and teachers of the child in question. In addition to the observations, a semi structured interview with each school psychologist was conducted. The analysis shows how the school psychologists draw on three different discourses in their consultative work with ethnic minority children; a consultative discourse, an individualized discourse and a cultural discourse. Each discourse forms a frame of more specific interpretive repertoires. The consultative discourse is expressed through the psychologist's drawing on interpretive repertoires which is about avoiding a position as expert, taking the starting point from the needs and challenges experienced by the teachers, striving for a common understanding, facilitating solutions rather than dictating them, as well as taking a holistic, relational, context-sensitive and resource orientated perspective on the child and the difficulties. In contrast, the individualized discourse emphasizes individual rather than relational features and builds on an understanding of the child's difficulties as being rooted in inherent deficiencies. The last discourse highlighted in the analyses is centered around how the school psychologists use interpretive repertoires where a different culture is understood as an important possible explanation of the minority child's difficulties.

The interpretive repertoires were recognized to varying degrees in the psychologist's participation at the consultative meetings. However, the consultative holistic, relational and contextual understandings play a rather insignificant role. Instead, the psychologists seem to address difficulties of ethnic minority children in accordance with the individualized interpretive repertoire, where the child becomes the bearer of the

difficulties. The participation of the school psychologists is also characterized by a dominating focus on culture, where the child's difficulties is explained as a result of a cultural deficient background.

In the discussion it will be argued how these interpretations and the following participation has some negative consequences for the child.

# Indholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INDLEDNING .....</b>                                    | <b>1</b>  |
| PROBLEMAFGRÆNSNING .....                                      | 2         |
| LÆSEVEJLEDNING .....  | 4         |
| <b>1. ET SOCIALKONSTRUKTIONISTISK STÅSTED .....</b>           | <b>5</b>  |
| ET DIALEKTISK DISKURSBEGREB.....                              | 7         |
| <b>2. ET PÆDAGOGISK-PSYKOLOGISK PRAKSISFELT .....</b>         | <b>7</b>  |
| HVAD ER PPR? .....  | 8         |
| TO DOMINERENDE DISKURSER I PPR.....                           | 8         |
| <i>Den testorienterede tilgang</i> .....                      | 9         |
| <i>Den konsultative tilgang</i> .....                         | 10        |
| <i>De to empiriske PPR-kontorer</i> .....                     | 10        |
| <b>3. MINORITETSBARNET OG DEN DANSKE FOLKESKOLE.....</b>      | <b>11</b> |
| FOLKESKOLELOVENS KULTURGRUNDLAG.....                          | 11        |
| MINORITETSBARNET OG EKSISTERENDE FORSKNING .....              | 13        |
| DEN ESSENTIALISTISKE KULTURFORKLARING.....                    | 14        |
| <b>4. TEORETISK OG ANALYTISK REFERENCERAMME .....</b>         | <b>15</b> |
| DISKURSPSYKOLOGIEN .....                                      | 16        |
| <i>Når diskurser bliver til fortolkningsrepertoarer</i> ..... | 16        |
| ET KRITISK PSYKOLOGISK DELTAGELSESBEGREB.....                 | 18        |
| <i>Deltagelse i social praksis</i> .....                      | 18        |
| <b>5. METODISKE OVERVEJELSER .....</b>                        | <b>20</b> |
| OBSERVATION OG INTERVIEW SOM DESIGN.....                      | 20        |
| <i>Genkendelighed versus generaliserbarhed</i> .....          | 21        |
| <i>Forståelser og subjektivitet</i> .....                     | 22        |
| SITUERING AF UNDERSØGELSEN.....                               | 23        |
| <i>Case 1: Et konsultativt møde om Inuk</i> .....             | 24        |
| <i>Case 2: Et konsultativt møde om Hamid</i> .....            | 25        |
| <i>Min deltagelse i det konsultative møde</i> .....           | 26        |
| <i>Interview med PPR-psykologerne Mette og Line</i> .....     | 28        |
| BEARBEJDNING AF DET EMPIRISKE MATERIALE .....                 | 29        |
| ETISKE OVERVEJELSER.....                                      | 30        |
| <i>Mikroetiske overvejelser</i> .....                         | 30        |
| <i>Makroetiske overvejelser</i> .....                         | 31        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>6. ANALYSE</b> .....  | <b>32</b> |
| DEL 1: PPR-PSYKOLOGERNES FORTOLKNINGSREPERTOIRES.....                | 32        |
| <i>Den konsultative diskurs</i> .....                                | 32        |
| Fortolkningsrepertoire: ”Vi er ikke eksperter” .....                 | 33        |
| At tage udgangspunkt i lærerteamets behov.....                       | 33        |
| Det konsultative fører os længere .....                              | 34        |
| Fortolkningsrepertoire: ”Vi ser barnet i et helhedsperspektiv” ..... | 35        |
| <i>Den individualiserende diskurs</i> .....                          | 37        |
| Fortolkningsrepertoire: ”Barnets vanskeligheder som iboende” .....   | 37        |
| <i>Når sprog- og kulturforskelle udfordrer</i> .....                 | 40        |
| Fortolkningsrepertoire: ”Kultur som væsentlig forklaring” .....      | 40        |
| Fortolkningsrepertoire: ”Det udfordrende forældresamarbejde” .....   | 42        |
| Når kultur skaber utilstrækkelige forældre.....                      | 42        |
| Når det gode forældreskab ikke kan læres .....                       | 45        |
| DELKONKLUSION .....  | 46        |
| DEL 2: PPR-PSYKOLOGERNES DELTAGELSE.....                             | 47        |
| <i>Mettes deltagelse til det konsultative møde om Inuk</i> .....     | 47        |
| Deltagelse med fokus på ressourcer .....                             | 48        |
| Deltagelse med fokus på kulturel baggrund .....                      | 49        |
| Deltagelse med fokus på iboende vanskeligheder .....                 | 52        |
| <i>Lines deltagelse til det konsultative møde om Hamid</i> .....     | 54        |
| Deltagelse med fokus på kulturel baggrund .....                      | 55        |
| DELKONKLUSION .....  | 58        |
| <b>7. DISKUSSION</b> .....   | <b>59</b> |
| ”AT SE FOR MEGET KULTUR” .....                                       | 59        |
| <i>Konsekvenser af kulturforklaringen</i> .....                      | 61        |
| Når det specifikke og kontekstafhængige overses.....                 | 61        |
| Når handlemuligheder begrænses .....                                 | 63        |
| ET MONOKULTURELT KONSULTATIVT MØDE.....                              | 64        |
| NÅR DET KONSULTATIVE BEGRÆNSER DELTAGELSE .....                      | 66        |
| BEGRÆNSNINGER VED UNDERSØGELSEN .....                                | 69        |
| DELKONKLUSION .....  | 71        |
| <b>8. KONKLUSION</b> .....   | <b>71</b> |
| <b>9. PERSPEKTIVERING: HVAD SKAL DER TIL?</b> .....                  | <b>74</b> |
| TILEGNELSE AF INTERKULTUREL KOMPETENCE .....                         | 74        |
| EN MODEL MED BARNETS DELTAGELSE I CENTRUM .....                      | 76        |
| <b>10. REFERENCELISTE</b> .....                                      | <b>80</b> |
| <b>11. BILAG</b> .....   | <b>85</b> |

---

# 1. Indledning

Det var i forbindelse med en forelæsning i pædagogisk psykologi, at jeg fik ideen til specialets problemfelt. Forelæsningen omhandlede etnicitet og skoleliv. Her blev vi bl.a. præsenteret for kritisk litteratur og forskning, som peger på, hvordan lærere og pædagoger tolker etniske minoritetsbørn som mangelfulde i deres opdragelse og stimulering pga. en kulturel anderledes baggrund. Resultatet er ifølge denne forskning marginalisering og ekskludering af børnene og deres familier (Matthiesen, 2016; Gitz-Johansen, 2006; Bundgaard & Gulløv, 2008). Mødet med denne kritiske litteratur har efterfølgende fået mig til at reflektere over, hvad der mon skal til for at overkomme en sådan marginalisering og ekskludering? Grundet min egen fremtid som kommende psykolog har refleksionerne særligt omhandlet, hvilken betydning psykologen i uddannelsessystemet, nærmere betegnet psykologer ansat ved Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), mon har i relation hertil? Den engelske professor i pædagogisk psykologi Peter Farrell peger i sin artikel ”School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All” (2004) på forskellige studier, der viser, hvordan skolepsykologen er en vigtig part i bestræbelserne på inklusion og konkluderer i den forbindelse, at skolepsykologer gennem deres arbejde med børn, forældre, skole og forvaltning står i en ideel position, hvorfra de kan yde stor indflydelse på udviklingen af en inkluderende kultur og praksis på skolerne.

Potentialet for at PPR-psykologen med sin position og faglige viden kan medvirke til at forhindre, at marginaliseringstruede grupper, som fx børn med anden etnisk baggrund, ekskluderes fra fællesskabet, synes altså at være tilstede. Men forskning i relation til PPR har dog ikke vendt specifik fokus mod den ellers efterhånden store gruppe af etniske minoritetsbørn i det danske uddannelsessystem – i gennemsnit har lige over hver tiende elev i de danske folkeskoler anden etnisk baggrund end dansk (Olesen, 2016). Ved en gennemøgning af området i diverse databaser og på internettet har jeg alene kunne finde en meget begrænset mængde litteratur og forskning, som kaster lys over PPR og arbejdet med etniske minoritetsbørn.

Dette understøttes af Als Research, som i en rapport fra år 2012, som bl.a. omhandler PPR-systemets udfordringer i arbejdet med etniske minoritetsbørn, skriver, at der ”hidtil [har] været meget lidt systematiseret viden om etniske minoritetsbørns repræsentation [...] i den Pædagogisk Psykologiske Rådgivning (PPR), endsiige viden om eventuelle særlige udfordringer og barrierer i forhold til at vurdere og behandle

---

*denne gruppes behov” (Als Research, 2012, p. 5). Maria S. Ovesen (2010) peger ligeledes på, hvordan der mangler forskning ift. de udfordringer, som PPR-psykologen møder i arbejdet med etniske minoritets elever i uddannelsessystemet, samt hvilken rolle og betydning PPR-psykologen fordelagtigt ville kunne få for mødet mellem en dansk folkeskole og familier med en anden kulturel baggrund. Ovesen beskriver, hvordan PPR fx burde udgøre en central aktør og bidragsyder i skole-hjem-samarbejdet med etniske minoritetsforældre, men ”at PPR’s betydning i denne sammenhæng nærmest er blevet ladet fuldstændig ude af betragtning [...] i den hidtidige forskning” (Ovesen, 2010, p. 500).*

Både udtalelserne fra Als Research og Maria S. Ovesen har nødvendigvis nogle år på bagen, men der synes ikke at være sket en synderlig forandring, siden de blev formuleret. Der antages altså at være et behov for at undersøge og diskutere PPR-psykologens rolle og bidrag i arbejdet med anden etniske minoritetsbørn, således viden på området kan udvikles. Videnshullet fordrer, at der stilles spørgsmål som, i hvilken grad PPR-psykologen oplever arbejdet med anden etniske minoritetsbørn anderledes end med etnisk danske børn? Forholder psykologen sig til etniske minoritetsbørns kulturelle baggrund og i så fald på hvilken måde? Trækker psykologen på en mangeldiskurs, ligesom studier har vist, at pædagoger og lærer gør i arbejdet med etniske minoritetsbørn? Eller bringer psykologen andre, måske mere ressourceorienterede, perspektiver i spil? Sådanne spørgsmål og refleksioner har ført til en todelt problemformulering, hvor jeg med en eksplorativ tilgang ønsker at undersøge følgende:

*Hvilke fortolkningsrepertoires gør PPR-psykologen brug af, når det konsultative møde vedrører et etnisk minoritetsbarn? Og hvilke betydninger synes disse at have for psykologens deltagelse til mødet?*

### ***Problemafgrænsning***

Tages ovenstående problemformulering i betragtning, afspejler den i store træk to overordnede områder. Det ene omhandler PPR-psykologen og dennes konsultative virke, og det andet vedrører etniske minoritetsbørn i den danske folkeskole. Problemformuleringen eksisterer altså i krydsfeltet mellem disse to og har nødvendigvis utallige undertemaer, som knytter sig hertil.

---

Jeg har valgt at begrænse nærværende speciale til at omhandle PPR-psykologens professionelle virke til konsultative møder. Det konsultative møde referer i nærværende speciale til et møde, som afholdes mellem PPR, skole og eventuel med deltagelse af forældre, rådgiver eller andre relevante (fag)personer. Det er skolen eller forældrene, der kalder på PPR, fordi de vurderer, at der er behov for sparring omkring et barn i vanskeligheder eller dårlig trivsel (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 66f). Således har jeg altså fravalgt at fokusere på den mere direkte indsats, som PPR-psykologen nødvendigvis også har med etniske minoritetsbørn, når de fx skal udredes gennem psykologiske undersøgelser<sup>1</sup>. Årsagen til dette valg og dertilhørende fravalg er, at jeg som sådan ikke interesserer mig for selve de konkrete udfordringer psykologen står overfor i arbejdet med etniske minoritetsbørn, fx specifikke udfordringer med sprog- eller kulturforskelle som besværliggør en eventuel testning af barnet. Ikke fordi disse er ikke er relevante, men fordi jeg i stedet ønsker at indtage et kritisk perspektiv, hvor jeg er mere optaget af PPR-psykologens fortolkning og diskursive italesættelse af minoritetsbarnet og dets forældre, samt den betydning disse diskurser har for den viden, der konstrueres og forhandles til det konsultative møde mellem PPR og lærerteam. Den referenceramme jeg til dette formål gør brug af, er Jonathan Potter og Margaret Wetherells diskurspsykologi. Det er også herfra, jeg henter begrebet om fortolkningsrepertoires, som omhandler, hvordan diskurser anvendes, forhandles og konstrueres i her-og-nu interaktioner mellem mennesker (Potter & Wetherell, 1994). Diskurspsykologien suppleres med det kritisk psykologiske deltagelsesbegreb, som det udfoldes hos Ole Dreier. Deltagelsesbegrebet gør det muligt at rette blikket mod den sociale praksis og psykologens situerede deltagelse heri (Dreier, 1999a). I afsnittet om specialets teoretiske referenceramme defineres diskurspsykologien og deltagelsesbegrebet mere indgående.

De børn der i nærværende speciale omtales og kategoriseres som etniske minoritetsbørn, er børn vis kulturelle identitet adskiller sig fra den danske majoritets. Etnisk minoritet som betegnelse er valgt, fordi det er en kategorisering, hvor magtforholdet

---

<sup>1</sup> I specialets empiriske case om Hamid afholdes det konsultative møde bl.a. på baggrund af, at PPR-psykologen Line skal give en tilbagemelding på en test, som hun har lavet på Hamid. Det konsultative møde udelukker altså i nærværende opgave ikke, at der har været foretaget testning af barnet. Det konsultative møde referer blot til den praksis, hvor psykologen i samarbejde med lærerteamet diskuterer problemstillingen.



---

mellem minoritet og majoritet kommer i fokus. Når børn og deres familier kategoriseres som en minoritet og etniske danskere som majoritet, konstrueres der grupper, som er karakteriseret alene ved deres position ift. hinanden. (Bundgaard & Gulløv, 2008, p. 38f). Dette er hovedargumentet bag, hvorfor de børn, som specialet omhandler, benævnes som etniske minoriteter fremfor lignende betegnelser som fx tosprogede eller flerkulturelle børn. Etniske minoriteter kan altså ikke defineres objektivt, og der eksisterer ikke egenskaber, som i sig selv gør minoritetsgrupper til en minoritet. Det handler altså om, hvem der har magten til at sætte dagsordenen, kategorisere og definere ”os og dem”, og dermed er det også først i mødet med majoritetsgruppens normer og værdier, at minoritetsgruppen kommer til syne (Gitz-Johansen, 2006, p. 27, 84). Dette bevirker også, at etniske minoritetsbørn er en meget heterogengruppe, som ikke nødvendigvis har andet tilfælles end, at de deler en minoritetsposition i det danske samfund, hvor deres kulturelle identitet adskiller sig fra majoritetens. Heterogeniteten i gruppen afspejles fx i specialets to empiriske cases, som vedrører hhv. et barn, der har syrisk baggrund og et barn, som har grønlandsk baggrund.

## *Læsevejledning*

Nærværende afsnit er *afsnit 1*, som starter med en *indledning*, hvor min ide til emnet, samt hvorfor det er væsentligt at undersøge, er beskrevet. Dette fører til problemformuleringen, hvorefter en problemafgrænsning følger.

Det følgende *afsnit 2* ekspliciterer specialets *socialkonstruktionistiske udgangspunkt*. Her beskriver jeg den forståelse af viden og virkelighed, der ligger bag specialet og den empiriske undersøgelse. Den socialkonstruktionistiske vidensforståelse er en rød tråd gennem opgaven, som bl.a. kommer til udtryk gennem diskurspsykologien som teoretisk og analytisk referenceramme.

*Afsnit 3 ”Et pædagogisk-psykologiske praksisfelt”* og *afsnit 4 ”Minoritetsbarnet og den danske folkeskole”* er begge udformet som et forsøg på at rammesætte opgaven og beskrive nogle af de makro-diskurser, der dominerer disse felter.

*Afsnit 5* er specialets *teoretiske og analytiske referenceramme*. Denne udgøres af diskurspsykologien, hvorfor der redegøres for denne med vægt på begrebet om fortolkningsrepertoires. Diskurspsykologien suppleres dog med det kritisk psykologiske deltagesbegreb, hvor deltagelse i social praksis kommer i centrum.

---

*Afsnit 6* indeholder undersøgelsens *metodiske overvejelser*. Her reflekteres der over valg af observation og interview som metode. Der forefindes også en beskrivelse af undersøgelsesforløbet samt præsentation af de to case-eksempler i underafsnittet ”Situering af undersøgelsen”. Herudover beskrives bearbejdningen af det empiriske materiale ligesom etiske dilemmaer overvejes. Løbende gennem metodeafsnittet forsøger jeg at knytte kommentarer til den kvalitative forsknings kvalitetskriterier.

*Afsnit 7* er specialets kerne nemlig *analysen*. Denne er opdelt i to, hvilket afspejler den todelte problemformulering. I første halvdel af analysen rettes fokus mod de fortolkningsrepertoires, som PPR-psykologen gør brug af, når de konsultative møder omhandler etniske minoritetsbørn. Mens anden halvdel med hjælp fra deltagelsesbegrebet belyser, hvilken betydning de identificerede fortolkningsrepertoires har for PPR-psykologens deltagelse. Det er det empiriske materiale, der bærer specialets eksplorative design, hvorfor jeg også forsøger at holde analysen empirisk.

*Afsnit 8* udgør *diskussionen*. Her tager jeg skridtet videre fra analysens beskrivende og fortolkende niveau til at diskutere, hvilke konsekvenser PPR-psykologernes forskellige fortolkningsrepertoires og deltagelse har for de handlemuligheder, der konstrueres til mødet, og som i sidste ende gerne skulle skabe mulighed for, at barnet kan ændre sine deltagelsesmuligheder og komme i læring og trivsel. Som diskussionen vil vise eksisterer der dog flere forhold, som besværliggør dette.

Specialets *afsnit 9* indeholder konklusionen på specialet. Konklusionen fremdrager de væsentligste pointer i relation til problemformuleringen i forsøget på at besvare denne.

*Afsnit 10* runder specialet af med nogle refleksioner over, hvad der mon skal til for at overkomme de u hensigtsmæssige konsekvenser, som, jeg peger på i diskussionen, eksisterer til de konsultative møder. To bud herpå præsenteres.

## **1. Et socialkonstruktionistisk ståsted**

Hensigten med nærværende afsnit er at eksplicite specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt. Det handler således om, hvilken forståelse af viden, der ligger bag undersøgelsen. Eksisterer viden i en objektiv verden, som positivismen antager, eller skal viden forstås som socialt konstrueret? (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 65ff). I nærværende speciale tilslutter jeg mig den sidste forståelse af viden. Det vil sige, at

---

specialet, som overskriften også indikerer, tager sit udgangspunkt i den socialkonstruktionistiske vidensopfattelse. Det er også denne forståelse af viden diskurspsykologien bygger på – diskurspsykologien kan siges at være den socialkonstruktionistiske tilgang til diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 105f).

Den epistemologiske<sup>2</sup> antagelse i socialkonstruktionismen er således, at vi alene kan erkende verden gennem de tilgængelige sociale konstruktioner. Begreber, kategorier og teorier om verden og virkeligheden er socialt konstruerede og menneskeskabte ud fra de tilgængelige menings- og diskurssystemer (Brinkmann, 2011, p. 412). Derfor er vores måder at forstå og kategorisere verden heller ikke universelle, men historisk og socialt specifikke, der skabes og reproduceres gennem menneskers interaktioner med hinanden (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 105ff). Med udgangspunkt i den socialkonstruktionistiske vidensforståelse forstår jeg således også det empiriske materiale, som ligger til grund for nærværende undersøgelse, som produceret og konstrueret fremfor indsamlet. Jeg har som forsker ikke indsamlet en allerede eksisterende objektiv viden, i stedet har jeg gennem min interaktion med den undersøgte praksis selv deltaget i produktionen af den viden, der ligger til grund for specialet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 65ff).

Jeg finder det dog vigtigt at pointere, at jeg i dette speciale ikke benægter, modsat mere radikale former for socialkonstruktionisme, at verden eksisterer uafhængigt af os mennesker. Jeg mener i tråd med mere moderate socialkonstruktionistiske forståelser, herunder den vi finder i diskurspsykologien, at verden naturligvis eksisterer uafhængigt af os mennesker, men at vi kun kan forstå vores verden gennem de historiske og samfundsmæssige konstruktioner, der gennem tiden er blevet skabt af den (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 112f). I denne forståelse af socialkonstruktionismen skelnes der også på et *ontologisk*<sup>3</sup> plan mellem, hvad der kan siges at være socialt konstrueret gennem diskursive praksisser, og hvad der ikke er. Her differentieres der mellem hhv. det der er *opfundet* af mennesker (diskursive praksisser), fx kultur eller en institution som skolen, overfor det der er *opdaget* af mennesker (ikke-diskursive praksisser), som fx menneskets kropslige funktioner, geografiske områder, ozonlaget

---

<sup>2</sup> Epistemologi er læren om og undersøgelsen af, hvordan viden/erkendelse opnås. Bruges ofte synonymt med erkendelsesteori (Jacobsen, Lippert-Rasmussen & Nedergaard, 2012, p. 21).

<sup>3</sup> Ontologi er læren om det værende, dvs. de grundlæggende antagelser om virkelighedens beskaffenhed (Jacobsen, Lippert-Rasmussen & Nedergaard, 2012, p. 21).

---

osv. Både det, der er opfundet og opdaget, eksisterer altså, men de eksisterer og er virkelige på ontologisk forskellige måder (Brinkmann, 2011, p. 412ff).

### *Et dialektisk diskursbegreb*

Diskurspsykologien opererer med det man kan kalde et dialektisk diskursbegreb, hvilket adskiller den fra andre diskursanalytiske tilgange, hvor abstrakte makro-diskurser anskues som fuldstændig konstituerende for den sociale verden<sup>4</sup> (Phillips, 2015, p. 301ff). Det dialektiske diskursbegreb i diskurspsykologien giver sig udslag i, at samtidig med, at de historisk, politiske og samfundsmæssige makro-diskurser forstås som konstruerende, så produceres og formeres de også i dynamiske og situerede her-og-nu interaktioner (ibid., p. 303).

Derfor vil jeg i de følgende to afsnit male med den brede pensel og give et indtryk af, hvilket krydsfelt af diskurser og forståelser, som undersøgelsen er situeret i. Her vil jeg bl.a. kaste lys over, hvilke makro-diskurser, der har domineret i den pædagogisk psykologiske praksis, samt hvilke diskurser der eksisterer i uddannelsessystemet i relation til etniske minoritetsbørn. Disse har nemlig betydning for, hvilke tilgængelige diskurser PPR-psykologen i sit konsultative virke kan trække på og selv bidrage til produktionen af (Wetherell, 1998). En nærmere redegørelse for diskurspsykologien følger i afsnit 5.1.

## **2. Et pædagogisk-psykologisk praksisfelt**

Nærværende afsnit præsenterer i store træk de to diskurser, hhv. en traditionel testorienteret tilgang og en konsultativ tilgang, der gennem tiden har domineret det pædagogisk-psykologiske praksisfelt. Et indblik heri bliver som nævnt væsentligt, når vi senere i analysen skal se på, hvilke tilgængelige diskurser PPR-psykologen kan trække på i sit professionelle virke. Til slut skitserer jeg, hvordan diskurserne afspejler sig i de beskrivelser, som de to empiriske PPR-kontorer, giver af deres arbejdsmetoder og bestræbelser. Først forklares dog kort, hvad Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) er for en størrelse.

---

<sup>4</sup> Her kan fx nævnes Laulau & Mouffes diskursteori.

---

## *Hvad er PPR?*

Alle kommuner i Danmark skal yde en vis form for pædagogisk-psykologisk rådgivning, hvilket er beskrevet i folkeskoleloven. Den pædagogisk-psykologiske rådgivning er dog ikke alene begrænset til folkeskolen, men vedrører også dagbehandlings-tilbud, anbringelsessteder, privatskoler, efterskoler samt børn, der endnu ikke er startet i skole (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 20f). Det fungerer som den offentlige instans, hvor børn, forældre, lærere, pædagoger og institutioner kan henvende sig for at søge råd vedrørende børn og unge i alderen 0-18 år (ibid., p. 20f). I langt de fleste kommuner er PPR bygget op omkring tværfaglighed, således der både er ansat psykologer, talepædagoger, læringskonsulenter, ergoterapeuter og fysioterapeuter, hvormed flere fagpersoner således ofte er inde over samme problemstilling (ibid., p. 19f). Denne tværfaglighed er også at finde på de to PPR-kontorer, som psykologerne i undersøgelsens case 1 og 2 kommer fra.

## *To dominerende diskurser i PPR*

Jeg vil i det følgende pege på, at der eksisterer to dominerende diskurser i dagens PPR. Der er tale om hhv. en *traditionel testorienteret tilgang* og en *konsultativ tilgang* til de pædagogisk-psykologiske problemstillinger (Szulevitz & Tanggaard, 2015, p. 37ff). De to diskurser har afsæt i forskellige historiske perioder. Den traditionelle testorienterede tilgang har sine rødder i den tidlige intelligensstestning af børn, som opstod i 1930'erne, fordi man oplevede et behov for at kunne intelligenteste de børn, som man overvejede at placere i specialklasse (ibid. 28f). Den konsultative tilgang har derimod rødder tilbage i den systemiske strømning, som begyndte at trænge igennem i den pædagogiske psykologi i 70'erne og 80'erne. Disse nye tanker affødte bl.a. en betydelig kritik af den hidtidige dominerende intelligensstestning, som havde været PPR-psykologernes primære foretagende. Kritikken handlede om, at intelligensstestningen individualiserede barnets problemer. I modsætning hertil lagde systemteorien vægt på, at hele systemet omkring barnet må tages i betragtning og indtages, da barnet alene anskues som symptombærer på konflikter i systemet (ibid., p. 30f). Det blev startskuddet til, at mange PPR-kontorer rundt omkring i landet arbejdede frem imod en mere relationel og kontekstsensitiv praksis og væk fra en forestilling af, at problemer var lokaliseret i barnet og kunne findes frem gennem testning (ibid.). I tråd med den systemiske tankegang begyndte PPR-psykologerne at indtage

---

en mere konsultativ tilgang til arbejdet, hvor fokus var på at facilitere forandring gennem samarbejde med de vigtige voksne omkring barnet (ibid., p. 31ff).

På trods af kritikken, som blev vendt mod den testorienterede tilgang, er den stadig at finde i dagens pædagogisk-psykologiske praksis, hvor den som nævnt sameksisterer med den konsultative tilgang. Den konsultative tilgang har dog de senere år, og specielt tydeligt siden inklusionsloven i 2012 trådte i kraft, blot fået endnu større betydning for PPR's praksis. Loven bevirker nemlig, at PPR ikke længere skal foretage pædagogisk-psykologiske vurderinger af elever, som skal have færre end 9 specialtimer om ugen, da disse ifølge et nyt specialundervisningsbegreb ikke skal kategoriseres som specialklasseelever, men integreres i almenklasserne (Christensen, 2012). Således sker der i kraft af inklusionsloven en betydelig ændring i PPR's praksis, da færre elever nu skal have foretaget en individuel pædagogisk-psykologisk vurdering. I stedet skal PPR nu bistå med konsultativ inklusionssparring til lærere, pædagoger og skoleledere med henblik på at styrke almenundervisningen og understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016, p. 175). Szulevicz og Tanggaard (2015, p. 34) anvender betegnelsen 'inklusionsarkitekt' om den nye rolle, PPR-psykologen skal udfylde i uddannelsessystemet.

Jeg vil i nedenstående to afsnit knytte et par yderligere kommentarer til de to tilgange.

## **Den testorienterede tilgang**

I den testorienterede tilgang indtager psykologen en ekspertrolle. PPR-psykologen forventes med sin ekspertviden at kunne diagnosticere barnets vanskeligheder gennem sine psykologiske undersøgelser samt rådgive ift. pædagogiske løsninger på problemerne eller henvise barnet videre til andre instanser som fx psykiatrien for yderligere udredning (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 38f).

En sådan testorienteret tilgang indebærer, som indikeret tidligere, en grundantagelse om, at årsagen til barnets vanskeligheder skal findes i barnet. Der er altså et primært fokus på individet uden særlig vægtlægning af kontekstens betydning (Strand, 2005, p. 696ff). Viden opfattes også i denne sammenhæng som objektiv, hvorfor sandheden kan afdækkes utvetydigt gennem fx testning. Det er en erkendelsesteoretisk fore-

---

stilling, hvor verden antages at eksistere uafhængigt af menneskets bevidsthed (ibid.).

## **Den konsultative tilgang**

I modsætning til den testorienterede tilgang tager den konsultative PPR-psykolog udgangspunkt i, at det er henviseren (læreren, pædagogen, forældrene) og ikke barnet, der søger hjælp. Dette indebærer, at den konsultative PPR-psykolog ofte yder det, der kan kaldes en 'indirekte indsats', hvilket betyder, at psykologen først og fremmest arbejder med de voksne omkring barnet. Forestillingen er nemlig, at det største forandringspotentiale som oftest findes i omgivelserne og ikke i barnet selv (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 44).

Den konsultative psykolog sørger for at alle deltagernes forskellige perspektiver bliver hørt og i samarbejde med de involverede parter forsøger at skabe en fælles forståelse af problemstillingen. Således indtager den konsultative psykolog altså ikke en tydelig ekspertrolle som i den testorienterede tilgang, men faciliterer i stedet, at en ny og måske mere hensigtsmæssig forståelse af situationen kan udvikles (ibid., p. 55f). PPR-psykologen ligger tydeligt vægt på de ressourcer, der findes i barnet og dets miljø (Strand, 2005, p. 700ff).

Modsat den testorienterede tilgang, så opfattes viden ikke som objektiv. I stedet ansues viden som social konstrueret i overensstemmelse med de socialkonstruktivistiske tanker, hvorfor psykologen må bidrage til at få konstrueret den mest hensigtsmæssige forståelse af problemstillingen (ibid.). Den konsultative tilgang tager således ikke nødvendigvis afstand fra testning af børn i PPR regi, men understreger blot, at psykologen skal gøre sig bevidst om, at testens resultat ikke skal udgøre eneste gyldige sandhed om barnet. Undersøgelsesresultatet skal forstås som en samskaben, der belyser, hvordan barnet og psykologen i den helt særlige kontekst har interageret omkring en test (ibid., p. 704).

## **De to empiriske PPR-kontorer**

Det er tydeligt ud fra den måde, som de to PPR-kontorer fra det empiriske materiale på deres respektive hjemmesider beskriver sine arbejdsmetoder og bestræbelser, at

---

det er den konsultative tilgang til de pædagogisk-psykologiske problemstillinger, der dominerer, og som de ønsker at blive identificeret med.

Begge kommuners PPR-kontorer beskriver deres overordnede arbejdsmetode som konsultativ, og i forlængelse heraf formuleres også en stor vægtning af lærernes, pædagogernes og forældrenes forskellige perspektiver og forståelse af sagen som værdifuld viden, rådgivningen må tage udgangspunkt i. De to PPR-kontorer udtrykker ligeledes begge en ressourceorienteret tænkning og en vision om at medvirke til at udvikle inkluderende fællesskaber i daginstitutionerne og på skolerne, hvor forskellighed skal ses som en styrke i fællesskabet, således alle børn kan deltage, lære og udvikle sig på tværs af deres forskellige kompetencer og behov.

På begge kommuners hjemmesider nævner de nødvendigvis også, hvordan de ved behov udfører individuelle psykologiske undersøgelser og tests, men det beskrives ikke som en egentlig praksis, de bestræber sig på. I stedet fremstår det mere som et redskab, der kan gribes til, hvis det skønnes at være nødvendigt.

### **3. Minoritetsbarnet og den danske folkeskole**

Jeg har med dette afsnit til hensigt at kaste lys over nogle af de diskurser og forståelser, som eksisterer ift. etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet. Dette gøres fra et kritisk ståsted, hvor jeg først retter blikket mod folkeskolelovens formålsparagraf som et eksempel på et monokulturelt uddannelsessystem. Denne pointe understreger jeg yderligere ved at redegøre for kritisk litteratur og forskning, som ligeledes peger på et dansk monokulturelt samfund og uddannelsessystem. Resultatet er ifølge denne litteratur, at etniske minoritetsbørn og deres familiers kulturelle baggrund opleves som mangelfuld. I tråd med den kritiske litteratur argumenterer jeg for, at der bag en sådan kulturel mangeldiskurs eksisterer en essentialistisk opfattelse af kultur.

#### *Folkeskolelovens kulturgrundlag*

Folkeskolen har altid stået for en vis socialisering af dens elever ind i den på det givne tidspunkt dominerende kultur. Den dominerende kultur i skolen og dets socialiserede og dannende indhold har gennem tiden skiftet karakter sammen med strømninger i pædagogikken og som reaktioner på samfundet mere generelt (Gitz-Johansen, 2006, p. 37). Folkeskoleloven har siden 1975 stort set været uændret, dog kom der i



---

1994 en tilføjelse, hvor en kulturel dimension for første gang formuleres eksplicit med reference til ”dansk kultur”:

*Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling* (Folkeskolelovens formålsparagraf, §1, 2017, mine understregninger)

At der i 1994 vurderes at være et behov for en eksplicit formulering af folkeskolens kulturgrundlag, skal formentlig ses som en reaktion på de forandringer, der på daværende tidspunkt sker i samfundet. Folkeskolen oplever på dette tidspunkt en markant stigning i antallet af børn med anden etnisk baggrund. Disse elevers anderledes kulturelle baggrund udfordrer skolens kulturgrundlag, som hidtil har fremstået som selvfølgelig og naturgivent (Gilliam, 2009, p. 62). Derfor bliver det nødvendigt at eksplicitere, at den kultur eleverne i folkeskolen skal gøres fortrolige med er en *dansk* kultur. Heri ligger en implicit antagelse om, at det værdifulde i skolen er den danske kultur, hvorfor skolen må søge en kulturel homogenitet i overensstemmelse hermed (Gitz-Johansen, 2006, 39). Dette underbygges i følgende meget tydelige udtalelse fra Bertel Haarder, som var undervisningsminister, da ovenstående blev tilføjet i folkeskolelovens formålsparagraf, om kulturlighed til Weekendavisen d. 7. marts 2003:

*”Jeg skrev det selv i folkeskolelovens formålsparagraf. Man skal være fortrolig med sin egen kultur, og man skal have kendskab til andre kulturer. Deri ligger en klar diskrimination. Dansk kultur er vigtigere end andre kulturer. [...] Derfor siger jeg, at al den snak om kulturlighed og religionslighed, det er nonsens (...) Danmark er nu engang et dansk samfund. Det er danskerne der bestemmer”* (Haas, 2006, p. 13).

Haarder udtrykker altså med ovenstående udtalelse meget klart, at den danske folkeskole skal udgøre et monokulturelt hegemoni, hvor den danske kultur dyrkes og praktiseres på bekostning af andre mindre vigtige kulturer. Folkeskolelovens formålsparagraf antyder, at folkeskolen har til formål at danne eleverne til et kulturelt

---

homogent samfund, men med Haarders bemærkning bliver det klart, at der i langt højere grad er tale om en uddannelsespolitik, som tilstræber, at alle skal tilpasses samme kulturelle normer (assimilation) fremfor at tænke folkeskolen som en institution, der kan inkludere og åbne sig for den kulturelle diversitet, der eksisterer i befolkningen (Gitz-Johansen, 2006).

I det følgende afsnit vil jeg fremhæve eksisterende forskning, der i tråd med disse pointer, peger på et monokulturelt uddannelsessystem, som ekskluderer, marginaliserer og diskriminerer etniske minoritetsbørn og deres familier.

### *Minoritetsbarnet og eksisterende forskning*

Jeg vil i nærværende afsnit zoome lidt ind og fremhæve nogle kritiske studier, som kaster lys over, hvordan uddannelsessystemets kulturelle hegemoni udspiller sig i folkeskolens daglige praksis blandt lærere og elever, samt hvilke konsekvenser det har for minoritetsbørnene og deres familier. Jeg vil referere til studier, hvis empiri har udgangspunkt i danske dag- og uddannelsesinstitutioner. Dog er lignende tendenser med monokulturalisme og et deraf følgende mangelsyn på etniske minoriteter også blevet identificeret i den internale uddannelsesmæssige forskning (Allen, 2012; Reay, 2007; Crozier, 2001).

Modstanden mod de politisk dominerende diskurser, hvor etniske minoriteter opleves som et uddannelsesmæssigt problem, har hovedsageligt rødder i den kritiske kvalitative forskning. Denne litteratur er ikke relateret gennem samme teoretiske tilgang, men har det tilfælles, at de i stedet for at give de enkelte etniske minoritetslever og deres familier skylden for de svage skolemæssige resultater, retter fokus mod, hvordan uddannelsessystemet producerer etnisk ulighed (Gitz-Johansen, 2006; Gilliam, 2009; Bundgaard & Gulløv, 2008; Matthiesen, 2016).

Gilliam (2009) har fx med sine etnografiske studier undersøgt, hvordan lærere gør brug af stereotype kategorier, når de tolker etniske minoritetslevers svage faglighed og oppositionelle adfærd. Der identificeres en mangeldiskurs, hvor børnenes hjem tolkes af lærerne som utilstrækkelige ift. at bakke op om barnets skolegang, ude af stand til at give den nødvendige støtte og mangelfulde i deres opdragelse af specielt drengene. Gilliam påpeger, at når årsagen placeres i barnets hjem med reference til sociale og kulturelle forhold, så sløres blikket for, hvordan skolens kulturelle mid-

---

delklasse hegemoni resulterer i, at minoritetsbørnene har svært ved at lykkes i skolen. Minoritetsbørnene har nemlig ikke middelklassens kulturelle koder med sig hjemmefra. Denne mangeldiskurs har stor betydning for minoritetsbørnenes identitetserfaringer i skolen - de oplever sig som andenrangselever, og forstår sig selv som kulturelt perifere og problematisk anderledes.

Også Matthiesen (2016) identificerer denne mangeldiskurs i sit etnografiske studie af skole-hjem-samarbejdet mellem lærere og somaliske forældre. De somaliske forældre tolkes som utilstrækkelige og inkompetente ift. opdragelse og ude af stand til at bidrage positivt til barnets uddannelse, hvilket ligesom i Gilliams studie tilskrives en anderledes og mangelfuld kultur. Matthiesen argumenterer for, at i et samfund, hvor der lægges stor vægt på forældreansvar begynder lærerne enten at belære de somaliske forældre om opdragelse (transplantationsrationale), eller også forsøger de at kompensere for det, de vurderer mangler i forældreansvaret (kompensationsrationale). Begge strategier resulterer i marginalisering og diskriminering, hvor anderledes forstås som forkert (Matthiesen, 2016). Men som vi skal se i nedenstående afsnit, så fører kulturforklaringen i kombination med mangeldiskursen ikke alene diskriminering og marginalisering med sig. Den er ydermere for unuanceret og til tider fejlagtig.

### *Den essentialistiske kulturforklaring*

Staubæs (2004) undersøger i sit feltstudie, hvilke subjektpositioner eleverne i en dansk folkeskoleklasse tilbydes. Staubæs understreger, at kultur og sociale kategorier som køn og etnicitet, ofte opfattes som baggrundsvariable eleven passivt bærer med sig uafhængigt af andre forhold. I denne kulturforklaring ligger en implicit forståelse af kultur som en essens i personen, hvorigennem personens tanker og handlinger kan forklares. Denne essentialistiske forståelse af kultur er i den antropologiske litteratur ofte blevet omtalt som *det klassiske kulturbegreb* (Bundgaard & Gulløv, 2008). Men Staubæs viser gennem sin empiriske analyse, at kultur og andre sociale kategorier konstant skabes og forhandles mellem mennesker. Personer tager del i egne og andres subjektiveringsprocesser, hvor forskellige subjektpositioner tilbydes og indtages af forskellige personer, hvormed vi positioneres ift. hinanden. Med Staubæs' ord kan man sige, at kultur ikke er noget "[...] man har eller er. Det er noget, man gør" (Staubæs, 2004, p. 60). Denne kulturforståelse står altså i modsætning til det klassi-

---

ske kulturbegreb og refereres ofte til som *det komplekse kulturbegreb* (Bundgaard & Gulløv, 2008). Som Bundgaard & Gulløv (2008, p. 31) skriver i forlængelse af en beskrivelse af det komplekse kulturbegreb, så kan man ikke

*”på forhånd vide, om nationale, religiøse eller etniske tilhørsforhold giver beslægtede perspektiver, eller om køn, generation eller klasse giver fælles kulturelle oplevelser. Kultur er et udtryk for betydninger, men betydning tilskrives ikke af det enkelte menneske alene, men forhandles i sociale sammenhænge på baggrund af forskellige erfaringer”.*

Taget ovenstående i betragtning finder jeg det interessant at undersøge, i hvilken grad sådanne kulturelle forklaringsmodeller eksisterer i nærværende speciales to empiriske cases. Gør PPR-psykologen mon selv brug af sådanne kulturelle forklaringsmodeller? Eller er hun i stand til at identificere disse i det konsultative møde, og i så fald forsøger hun at nuancere dem? Jeg vil for nu lade disse spørgsmål stå ubesvaret hen, og først vende tilbage til dem i analysen og diskussionen af specialets to empiriske cases.

## **4. Teoretisk og analytisk referenceramme**

I nærværende afsnit vil jeg rette opmærksomheden mod specialets teoretiske og analytiske referenceramme. Det teoretiske og analytiske perspektiv, hvorigennem jeg vil anskue specialets empiriske materiale, vil tage udgangspunkt i Potter og Wetherells diskurspsykologi og deres begreb om fortolkningsrepertoires. Denne ramme er valgt, da den kan bidrage til at identificere, hvilke forskellige fortolkninger, som psykologen gør brug af og selv bidrager til produeringen af, når hendes konsultative virke relaterer sig til etniske minoritetsbørn. Men for også at kunne rette opmærksomheden mod, hvilken betydning disse fortolkninger har for, hvordan psykologen deltager og handler til det konsultative møde, inddrages det socialpraksisteoretiske deltagelsesbegreb, som det er blevet formuleret i kritisk psykologi. Herigennem bliver det muligt at forstå det konsultative møde som en social praksis, hvor forskellige handlebetingelser eksisterer og har betydning for, hvordan PPR-psykologens (og lærernes) kan handle.

---

## *Diskurspsykologien*

Potter og Wetherell præsenterede for første gang diskurspsykologien i 1987 med bogen ”*Discourse and social psychology*”. Potter og Wetherell (1994) udviklede diskurspsykologien som en kritik af, hvordan kognitivismen udelukkende anskuede sproget som et redskab til at forstå mentale processer. I kontrast hertil argumenterede Potter og Wetherell for, at måden at tale om verden på er uadskillelig fra vores forståelse af verden. Sproget er virkelighedsskabende og således mere end blot et redskab (ibid.). Diskurspsykologien har således ikke fokus på sandhedsværdien af menneskers udtalelser, i stedet er de optaget af, hvordan bestemte virkeligheder produceres og får karakter af at være en objektiv sandhed, som har visse ideologiske konsekvenser til følge (Wetherell, 1998). Potter & Wetherells formål er således også at vise, hvordan visse diskurser har den effekt, at de fremmer en bestemt gruppes interesser på bekostning af en andens (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 125).

Jeg var allerede i afsnit 2 om specialets socialkonstruktionistiske vidensforståelse inde på, hvordan der eksisterer forskellige diskursanalytiske tilgange med varierende diskursbegreber. Her berørte jeg også kort, hvordan diskurspsykologien adskiller sig fra andre diskursanalytiske tilgange, der i højere grad anskuer historiske, politiske og samfundsmæssige diskurser som fuldstændig konstituerende for den sociale verden. Diskurspsykologien inddrager som nævnt et mere dialektisk diskursbegreb, hvor mennesker i konkrete interaktioner både trækker på og bidrager til de mere overordnede diskurser (Phillips, 2015, p. 302f).

## **Når diskurser bliver til fortolkningsrepertoier**

Et væsentligt begreb i den diskursive psykologi er *fortolkningsrepertoier*. Wetherell & Potter (1988, p. 172) benævner diskurser som fortolkningsrepertoires, da de peger på, at der er behov for et nyt diskursbegreb, som ikke associeres med abstrakte makro-diskurser, men i stedet retter fokus mod diskursernes betydning i konkrete her-og-nu interaktioner. Wetherell (1998, p. 21) definerer fortolkningsrepertoire, som:

*“a culturally familiar and habitual line of argument comprised from recognisable themes, common places and tropes [...] These interpretive repertoires comprise members’ methods for making sense [of the context] - they are the common sense which organizes accountability and*

---

*serves as a back-cloth for the realization of locally managed positions in actual interaction”*

Fortolkningsrepertoires (interpretive repertoires) er altså kulturelt kendte og ofte anvendte argumenter, talemåder og beskrivelser, som giver konteksten mening. De fremstår selvfølgerlige og fungerer som en ramme for, hvad man kan og bør sige (Wetherell, 1998). Fortolkningsrepertoirene danner således også grundlag for, hvilke positioner en person kan indtage i den lokalt situerede interaktion (ibid.).

De tilgængelige fortolkningsrepertoires anvendes strategisk, hvilket vil sige, at der trækkes på forskellige repertoires afhængigt af, hvad personen ønsker med situationen. Dette bevirker også, at der til tider kan tages mange forskellige og til dels modsatrettede fortolkningsrepertoires i brug (Potter & Wetherell, 1994, p. 156). Et eksempel på, hvordan selv meget modsatrettede fortolkningsrepertoires kan eksistere side om side, så vi fx i afsnit 3 om det pædagogisk-psykologiske praksisfelt. Her beskrev jeg, hvordan de to meget modsatrettede diskurser, den testorienterede overfor den konsultative tilgang, sameksisterer i dagens PPR, og som det vil fremgå af analysen, så identificeres disse modsatrettede diskurser eller fortolkningsrepertoires også i de to PPR-psykologers italesættelse under interviewet samt til det konsultative møde.

Når fortolkningsrepertoirene konstruerer vores forståelse af virkeligheden, verden, hvad der opfattes som sand/falsk, muligt/umuligt, osv., så sætter det nødvendigvis også rammerne for, hvordan man kan deltage og handle i den sociale praksis (Wetherell, 1998). Således vil de fortolkningsrepertoires, som PPR-psykologen gør brug af, også have stor betydning for, hvordan hun kan deltage i det konsultative møde. Man kan metaforisk sige, at de briller, hvorigennem psykologen ser det konsultative møde vedrørende et etnisk minoritetsbarn, kun tillader et bestemt perspektiv at komme til syne, og når psykologen alene kan se dette perspektiv, har det nødvendigvis også betydning for den rådgivning og vejledning, som hun kan bringe i spil til mødet. Her kunne man dog argumentere for, at psykologen i kraft af sin uddannelse og erfaring burde have tilegnet sig en viden om, at hendes briller netop kun viser dette ene perspektiv, men at der eksisterer utallige andre briller, som ville have givet helt forskellige opfattelser af virkeligheden. Måske den professionelle og kompetente psykologs briller ligefrem har skiftet karakter i en sådan grad, at hun nu kan anlægge

---

et andet perspektiv og se flere nuancer? Disse spørgsmål vil løbende gennem analysen og diskussionen blive belyst.

Mennesker anvender altså de fortolkningsrepertoires, som er tilgængelige i den sociale praksis, til at begrunde, forklare og skabe mening med. Som Wetherell (1998) også selv beskriver, så skaber dette nødvendigvis også rammer omkring, hvordan mennesket deltager og handler i den sociale verden. Men dette er også så langt, vi kommer med deltagelsesbegrebet i diskurspsykologien. Diskurspsykologien domineres af et lingvistisk fokus, hvormed deltagelsesbegrebet altså ikke inddrages som et hovedkoncept i teorien. Det konkrete sted personen i social praksis er situeret i, forbliver implicit, tvetydig og uklar, hvilket resulterer i, at den situerede sociale praksis kommer til at fremstå som et fritsvævende fænomen mellem mennesker (Dreier, 1999a, p. 6). Derfor suppleres det diskurspsykologiske perspektiv med et kritisk psykologisk deltagelsesbegreb, som det formuleres af Dreier. Dette bidrager nemlig til at udvide den teoretiske referenceramme, således analysen også bliver i stand til at begribe psykologen som situeret deltager i social praksis.

### *Et kritisk psykologisk deltagelsesbegreb*

Kritisk psykologi har rødder i den tyske Berlinerskole, som i 1960'erne med Klaus Holzkamp i spidsen udviklede grundlaget for en videnskab om subjektet fra et førstepersonsperspektiv – altså et perspektiv hvor subjektets situation udforskes fra subjektets perspektiv og ståsted. Den kritiske psykologi blev udviklet som et modstykke til den traditionelle psykologi, der blev kritiseret for at anlægge et tredjepersonsperspektiv, hvor mennesket blev et objekt fremfor et subjekt (Mørck, 2007, p. 13). Dreier har videreudviklet disse kritisk-psykologiske tanker, men i en mere praksisorienteret retning (Mørck, 2007, p. 13), og det er således primært med udgangspunkt i Dreiers publiceringer, at deltagelsesbegrebet vil blive udfoldet i nærværende afsnit.

### **Deltagelse i social praksis**

Dreier (1999a) beskriver, hvordan det i en psykologisk teori om personen er afgørende, at den tager udgangspunkt i personens *deltagelse* i social praksis. Dreier opstiller fire forhold, som argumentation herfor. For det første bidrager en inddragelse af deltagelse som nøglekoncept til at fokus rettes mod, at personer altid allerede er en del af en social praksis, hvorigennem vi skal forstå deres tanker, handlinger og følelser.

---

For det andet gør deltagelsesbegrebet opmærksom på, at subjekter altid er situeret i særlige konkrete kontekster i en social praksis, hvor personen fra sin *position* deltager på sin særlige måde. Personens særlige position i praksis muliggør bestemte måder at deltage på og begrænser andre – den sociale praksis indeholder altså forskellige mulighedsbetingelser for personens deltagelse. Dreier peger på, at dette fordrer, at der stilles spørgsmål som, ”hvad er det deltagerne er en del af, og hvordan tager de del i det?”, hvormed man undgår at teoretisere omkring personer som fritsvævende og uafhængige af sociale praksisser (ibid., p. 5f). Derimod er det væsentligt at forstå personer som subjekter, der handler begrundet ud fra de betingelser, der er tilstede i praksissen (Ovesen, 2014, p. 51). For det tredje bevirker deltagelse som koncept, at personens deltagelse forstås som en partikulær del af social praksis, hvor personen altid kun er en *del* af praksissens samlede viden og kunnen. Og for det fjerde peger Dreier på, at deltagelse kan belyse dualiteten mellem deltagelse i reproduktion af praksissens eksisterende forhold overfor deltagelse i forandring af den sociale praksis (Dreier, 1999a, p. 6f). Som diskurspsykologien også pegede på, så er mennesker altså ikke passivt underlagt samfundsmæssige strukturer, som determinerer deres forståelse, opfattelser og handlinger. I stedet deltager de aktivt i den sociale praksis, og virker herigennem tilbage på den sociale struktur (ibid.).

I lyset af ovenstående fire forhold, så kan det konsultative møde mellem PPR og lærerteam altså anskues som en social praksis, hvor psykologen og de enkelte lærere, hver især deltager på sin særlige måde ud fra de positioner, de indtager. Gennem deres særlige måde at deltage på reproducerer eller udvikler de den sociale praksis. Udvikling og læring finder ifølge Dreier (1999b, p. 83) sted ”i kraft af, at de lærende personer tager del i social praksis, og at de ændrer eller udvikler deres deltagelse heri”. Således må formålet med det konsultative møde i denne optik være at skabe forudsætninger for, at barnet bliver i stand til at deltage på nye måder i den sociale praksis, da det er herigennem, at det kan udvikle sig og lære.

Personer deltager i mange forskellige sociale praksisser, som har forskellig betydning for personen, hvilket har at gøre med, at personen indtager forskellige positioner samt har forskellige behov, interesser og anliggender i de forskellige sociale praksisser (ibid., p. 79). Disse forskellige kontekster influerer på hinanden i større eller mindre grad, og således er personens deltagelse i én kontekst forbundet til deltagelse i en række andre kontekster med andre deltagere, som har andre opgaver, interesser og



---

perspektiver (Dreier, 1999a, 2009). Her kunne man fx forestille sig, at lærerens deltagelse til det konsultative møde er influeret af, hvordan læreren har oplevet barnet i klassen tidligere på dagen, ligesom jeg i den kommende analyse vil vise, hvordan PPR-psykologen Lines deltagelse til det konsultative møde i høj grad er styret af det resultat en tidligere testning af Hamid har vist. PPR-psykologen og lærernes deltagelse i det konsultative møde må derfor ansues som et sammensat, modsætningsfyldt og potentielt konfliktfyldt samarbejde i strukturer, de alle både er underlagt og deltager i udviklingen af (Axel, 2011, ifølge: Røn Larsen, 2016, p. 129f). Dette bevirker også, at vanskeligheder og dilemmaer i det professionelle arbejde ikke kan tilskrives de enkelte deltageres professionelle kompetencer alene, men må forstås som de professionelles konkrete forsøg på at virke i til tider modstridende strukturelle krav og betingelser, der konstant genskabes og forandres gennem deres deltagelse (Dreier, 2009).

## 5. Metodiske overvejelser

I nærværende metodiske afsnit vil jeg give et indblik i undersøgelsens design, metode, forløb, udførelse og bearbejdning af det empiriske materiale. Jeg vil ydermere ekspliciterer mange af de metodiske overvejelser og refleksioner, der ligger bag undersøgelsen og de forskellige valg (og fravalg), der er taget i forbindelse hermed. Mit formål med afsnittet er at give læseren mulighed for at følge og gennemskue forskningsprocessen helt fra design til udførelse og bearbejdning af materialet, således at den enkelte har mulighed for at tage kritisk stilling til undersøgelsens konklusioner. Det handler om *gennemsigtighed*, hvilket er et afgørende kvalitetskriterium i kvalitativ forskning (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 523). Til sidst i afsnittet reflekterer jeg over etiske spørgsmål i forbindelse med undersøgelsen.

### *Observation og interview som design*

Det empiriske materiale, som danner grundlag for specialets analyse, tager som antyd det tidligere udgangspunkt i to cases. Begge cases bygger på deltagerobservation af et konsultativt møde mellem PPR-psykolog og skole, som omhandler et barn med anden etnisk baggrund end dansk. Observationerne af de to konsultative møder efterfølges af et semistruktureret interview med hver af de to implicerede PPR-psykologer.

---

Interview og observation som metode blev valgt, fordi jeg vurderede, at de tilsammen kunne bidrage til at kaste lys over problemformuleringen. Det semistrukturerede interview forekom at være den bedst egnede metode til at give et indblik i, hvilke fortolkningsrepertoires PPR-psykologen gør brug af i sit konsultative virke vedrørende etniske minoritetsbørn. Jeg ønskede dog ikke alene at undersøge problemstillingen fra et diskursivt perspektiv, men også hvilke betydninger disse fortolkningsrepertoires har for PPR-psykologens deltagelse og handlemuligheder til det konsultative møde. Til dette formål blev observation inddraget som metode. Ved at kombinere interview og observation er undersøgelsen altså i stand til at sammenflette de diskursive data med handlingsdata, hvormed undersøgelsen både kan belyse menneskets tanker, opfattelser og forestillinger (diskursivdata), og på samme tid forstå menneskets handling som situeret i den sociale og materielle verden (handlingsdata) (Kvale, 1997; if. Pedersen, 2012, p. 124). Hermed dannes der også grundlag for at anskue, i hvilken grad PPR-psykologernes diskursive italesættelse af forskellige forhold til interviewene også afspejler sig i deres konkrete deltagelse til de konsultative møder (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 33).

## **Genkendelighed versus generaliserbarhed**

Eftersom det empiriske materiale alene er baseret på to cases, kan man ikke tale om, at undersøgelsen er repræsentativ for konsultative møder vedrørende etniske minoritetsbørn som sådan. De to konsultative møder er selvfølgelig hver især helt særlige sociale praksisser, som er situerede i specifikke kontekster, der influeres af forskellige aspekter som fx psykologernes og lærernes individuelle forskelle, relationelle forhold mellem mødedeltagerne, sagernes særegenhed, institutionelle og kommunale forhold og utallige andre ting, som gør den enkelte case til et enestående eksempel. Med dette in mente kunne man måske have lyst til at indvende, om undersøgelsen så overhovedet kan siges at bidrage med væsentlig viden, når dens empiriske grundlag ikke kan leve op til det positivistiske ideal om generaliserbarhed? På trods af at nærværende undersøgelse ikke kan siges at være repræsentativ, mener jeg dog stadig at specialets analytiske pointer har en vis generel karakter. Dette afspejles i det forhold at flere af analysens identificerede fortolkningsrepertoires fx genkendes i kvalitative

---

studier, der støder op til nærværende<sup>5</sup>. Ydermere vil jeg dog argumentere for at kvalitative studier i højere grad gennem righoldige beskrivelser skal søge *genkendelighed* som kvalitetskriterie fremfor generaliserbarhed (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 522). Genkendelighed som kvalitetskriterie handler om, at analysens beskrivelser og konklusioner skal fremstå meningsfulde og skabe resonans hos læseren (Elliott, Fischer og Rennie, 1999, if.; Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 526).

## Forforståelser og subjektivitet

I kraft af undersøgelsens eksplorative design har jeg forsøgt at tilgå både observationerne og interviewene med en stor grad af åbenhed og nysgerrighed. Ønsket hermed har været at muliggøre, at forståelser, der peger i en uventet eller modsætningsfyldt retning, også har kunne komme til syne. Med anvendelse af fænomenologiske termer kan man sige, at jeg har bestræbt mig på ”*at sætte parentes om mine forforståelser*” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 48). Et skridt på vejen mod denne bestræbelse er at forsøge at gøre sig bevidst om, hvilke forforståelser og fortolkninger man har af den praksis eller det fænomen, som man skal ud at undersøge (ibid.). Inden jeg påbegyndte min empiriindsamling, afspejlede mine forforståelser i høj grad den (kritiske) litteratur, forskning og teori jeg havde læst, mediediskurser, egne erfaringer osv. Jeg forestillede mig således, inden observationerne blev foretaget, at opleve et konsultativt møde, hvor lærere og pædagoger nødvendigvis søgte råd og vejledning, fordi de ønskede det bedste for minoritetsbarnet, men utilsigtet gjorde brug af en mangeldiskurs i synet på barnet. Mine forestillinger af psykologens deltagelse ind i dette var dog præget af mere tvetydighed, hvilket skyldtes, at jeg ikke rigtig havde forskning om PPR’s konsultative arbejde med etniske minoritetsbørn at forholde mig til. Jeg forestillede mig dog to meget modsatrettede scenarier; enten havde psykologen blik for disse marginaliserende diskurser, som i praksis begrænser minoritetsbarnets muligheder for at blive anerkendt og deltage i fællesskabet, eller også var psykologen

---

<sup>5</sup> Nogle af analysens identificerede fortolkningsrepertoires ift. etniske minoritetsbørn og deres familier genkendes i andre kvalitative studier, hvor udgangspunktet dog har været lærere og pædagoger, se fx Matthiesen, 2016; Gilliam; 2006; Bundgaard & Gulløv, 2008. De identificerede fortolkningsrepertoires, som danner rammen om PPR-psykologernes forståelse af deres konsultative virke, genkendes også i den konsultative forskning, se fx Henriksen & Henriksen, 2013; Szulevitz & Tanggaard, 2015; Farrell, 2009).

---

ligesom lærerne også for infiltreret i mangeldiskursen, til at kunne hæve sig op og se de uddannelsesmæssige barrierer minoritetsbarnet møder i den danske folkeskole.

Forforståelser og fortolkninger af den sociale praksis er ikke i sig selv et problem for forskningsprocessen. De er først et problem i det sekund, at forskeren ikke gør sig bevidst om sin egen subjektivitet og tør at udfordre sine forforståelser ved også at lade empirien tale (Tanggaard, 2015, p. 207). Og det er samtidig værd at understrege, at der netop kun er tale om en *bestræbelse* på at ”sætte parentes om sin forforståelse”, da det ikke lader sig gøre at se på praksis fra en objektiv position (Tanggaard, 2015). Som jeg også pegede på i afsnit 5, så er personer altid allerede en del af bestemte situerede sociale praksisser, hvorfra de fortolker verden og skaber mening gennem de tilgængelige diskurser (Dreier, 1999a; Wetherell, 1998). Subjektivitet i forskningsprocessen er i forlængelse heraf, således ikke en bias, der skal elimineres, som det er i den traditionelle positivistiske forståelse af videnskabelig viden (Tanggaard, 2012, p. 202). I modsætning hertil anskues subjektiviteten som forskerens vigtigste værktøj, da det, som Tanggaard (2012, p. 204) skriver med afsæt i Lave & Kvale (1995), ”er det eneste instrument, der er sofistikeret nok til at forstå et andet menneske og studere relationer”.

### *Situering af undersøgelsen*

I det følgende afsnit vil jeg situere undersøgelsen. Dette indebærer en beskrivelse af konteksten omkring undersøgelsen fra start til slut, en beskrivelse af undersøgelsens deltagere, og hvordan jeg gik til observationerne samt interviewene. Formålet med en sådan situering er at give læseren et indgående indblik i, hvad det er for en social praksis, som det empiriske materiale er produceret i.

At de omtalte to cases blev valgt som grundlag for specialets empiriske materiale, var et resultat af de to PPR-psykologers positive respons på en mail, jeg sendte ud til 15 PPR-kontorer rundt omkring i de danske kommuner i slutningen af januar 2018. Her beskrev jeg, hvordan jeg søgte minimum to PPR-psykologer, som havde et fremtidigt konsultativt møde, der omhandlede et barn med anden etnisk baggrund, som jeg kunne få tilladelse til at deltage i. Herudover beskrev jeg, at jeg ønskede at interviewe psykologen om dennes rolle, forståelser og udfordringer i sådanne konsultative sager. Min mail resulterede i, at tre psykologer fra tre forskellige PPR-kontorer hen-

---

vendte sig og fortalte, at de havde en sag, der svarede til mine kriterier, og at de gerne ville stille sig til rådighed for min empiri indsamling.

Det kan synes som meget få positive tilbagemeldinger, når man tager i betragtning, at de 15 kommuner tilsammen har over 150 PPR-psykologer ansat. Jeg tænker dog, at dette på flere måder er et illustrativt billede på, for det første, det pres PPR på nuværende tidspunkt arbejder under. Dette oplevede jeg ved, at min mail fra flere PPR-kontorer blev besvaret med, at de desværre grundet travlhed havde set sig nødsaget til at lukke ned for alle opgaver udefra. Og for det andet tænker jeg også, at det afspejler, hvordan mange henvendelser og indstillinger vedrørende etniske minoritetsbørn opleves som ekstra komplicerede og udfordrende. Ved det ene af de tre møder, som jeg havde fået en positiv tilbagemelding på, viste sagen sig dog også at være mere "betændt" end psykologen først havde antaget, hvorfor psykologen måtte trække sit tilbud om deltagelse tilbage. På denne måde kom de to tilbageværende konsultative møder, samt de efterfølgende interview med hver PPR-psykolog, til at udgøre empirien for nærværende speciale. De to konsultative møder samt de tilhørende interviews beskrives herunder som hhv. case 1 og case 2.

### **Case 1: Et konsultativt møde om Inuk.**

Jeg deltog i undersøgelsens første konsultative møde en dag i midten af februar 2018. Mødet blev afholdt på Rosendalskolen, hvor den 8-årige dreng Inuk, som mødet omhandlede, går i 0. klasse. Rosendalsskolen er beliggende i udkanten af en større by i Danmark, som er karakteriseret ved at være et udsat boligområde med mange familier på overførselsindkomst og en høj andel af familier med anden etnisk baggrund.

Inuks familie kom til Danmark i August 2016 og består af Inuks to grønlandske forældre samt en lillesøster. PPR-psykologen Mette<sup>6</sup> har tidligere deltaget i et konsultativt møde vedrørende Inuk, som blev afholdt i maj 2017. Her gik Inuk i modtagerklasse<sup>7</sup>, og det var således daværende team, der deltog. Mødet blev dengang arrangeret, fordi teamet oplevede en dreng med store sproglige vanskeligheder, samt en noget umoden dreng uden interesse for skolen.

---

<sup>6</sup> Mette blev uddannet cand.psych. i 2008 og har siden arbejdet i PPR i samme kommune.

<sup>7</sup> Modtageklasser er særlige klasser for tosprogede børn, som kommer til Danmark uden at kunne sproget. Modtageklasserne er rettet mod basisundervisning i dansk som andetsprog.

---

Nuværende lærerteam omkring Inuk ønsker et møde med Mette, fordi de ligesom tidligere team ser store sproglige vanskeligheder. Herudover oplever de, at Inuk generelt er udfordret i klassen. Udover Mette og jeg var PPR-konsulent Malene og teamet omkring Inuk, som består af børnehaveklasselærer Britta, den grønlandske tosproglærer Naja, dansk som andetsprogs vejleder Anne og lærer i basisklassen<sup>8</sup> Inger, tilstede ved mødet. Inuk går altså, udover i sin almene klasse, også i basisklassen. Inuk tilhører egentlig ikke målgruppen for basisklassen, da han har været i Danmark over et år og gået i modtagerklasse, men lærerteamet har vurderet, at hans sproglige niveau er så lavt, at han gavner af de to timer i basisklassen om dagen.

Mette forklarer til mødet, at Inuk er en såkaldt omgænger, da han i sin tid blev vurderet ikke at være klar til at starte i 1. klasse, sådan som proceduren ellers er efter et år i modtagerklasse. Inuk startede derfor i 0. klasse i sommeren 2017, og Mette beretter til mødet, at det som lå til grund for denne vurdering var, at *"man både tænker umodent sproglig og også noget omkring det sociale, følelsesmæssige og faglige. [...] Så det var egentlig hele vejen rundt, at han virkede som en dreng, der var ret umoden"* (Bilag B, linje: 37-41).

## **Case 2: Et konsultativt møde om Hamid.**

Jeg deltog i undersøgelsens andet konsultative møde en dag i midten af marts 2018. Mødet blev afholdt på Bakkedalsskolen, og handlede om den 11-årige dreng Hamid, som går i 3. klasse. Bakkedalsskolen er en byskole, som ligger i en mindre dansk by. Ligesom Rosendalsskolen har også Bakkedalsskolen mange børn fra socioøkonomisk udsatte familier, da skolen ligger tæt på boligblokke, som er kendetegnet ved at være beboet af mange familier på overførselsindkomst samt mange familier med anden etnisk baggrund.

Hamid ankom sammen med sin mor og søster til Danmark i foråret 2016, da de flygtede fra krigen i Syrien. Hamids far blev skilt fra familien under flugten og blev igen

---

<sup>8</sup> Basisklassen er et relativt nyt tilbud, som alternativ til modtageklasser. Tilbuddet henvender sig således til tosprogede børn, som er kommet til Danmark indenfor et år, og dermed ofte har store udfordringer med at følge klassens undervisning pga. deres meget begrænsede danske sprogkunderskaber. Børnene tilbringer to timer i basisklassen hver dag fra 10-12, hvor der øves de mest basale dansk-kunderskaber

---

forenet med familien i sommeren 2016. Her havde familien været adskilt fra hinanden i næsten to år.

PPR har tidligere været inde over på konsultativ basis ift. Hamids skolegang. Dengang gik han i modtagerklasse, og lærerne var bekymrede, da Hamid ikke tog fra rent sprogligt. Ydermere var de bekymrede over Hamids interaktion med de andre børn, som bar præg af mange konflikter. Her var det dog en anden PPR-psykolog end Line<sup>9</sup>, der var tilknyttet sagen, hvorfor første gang Line deltager i et møde om Hamid er til det nærværende. Mødet afholdes, fordi Line har undersøgt Hamid med en kognitiv test<sup>10</sup>, som hun skal give lærerne tilbagemelding på. Som Line selv beskriver i starten af interviewet dagen efter det konsultative møde, så er Hamid i denne omgang primært indstillet til PPR ”på baggrund af udarbejdelse af den kognitive vurdering” (Bilag B, linje: 11-12). Den kognitive vurdering af Hamid foretages, fordi der er en bekymring for om Hamids sproglige vanskeligheder kan skyldes generelle indlæringsvanskeligheder, da lærerne stadig oplever, at han ikke rigtig tager fra sprogligt. Herudover er lærerne bekymrede for Hamids trivsel.

## Min deltagelse i det konsultative møde

De to konsultative møder blev på begge skoler afholdt i et mødelokale, hvor jeg sad omkring bordet sammen med resten af mødedeltagerne. Ved begge møders begyndelse præsenterede jeg mig samt forklarede, hvorfor jeg deltog i mødet. Jeg forsøgte at balancere beskrivelsen af undersøgelsens formål mellem at være ærlig og gennemsigtig overfor mødedeltagerne, men på samme tid også at forklare det i enkle termer, således det også fremstod forståeligt for de deltagere, der ikke havde kendskab til diskurspsykologien og den kritisk psykologiske praksisteori. Balancegangen mellem disse forhold resulterede i, at jeg forklarede, at undersøgelsens formål primært var at undersøge PPR-psykologens rolle til konsultative møder, der omhandler etniske minoritetsbørn, men også et mere generelt fokus på det konsultative mødes forløb og den viden samt de forståelser, der her kommer i spil. I forlængelse af denne beskrivelse indhentede jeg informeret samtykke, hvormed jeg lovede fortrolighed, samt at

---

<sup>9</sup> Line blev uddannet cand.psych. i 2015, men gik på barsel kort efter. På undersøgelsestidspunktet har Line været ansat 2,5 år i PPR

<sup>10</sup> Hamid blev testet med den kognitive intelligencetest WISC (Wechlers Intelligence Scale for Children).

---

alle person- og stednavne selvfølgelig ville fremgå i en anonymiseret form i det skrevne produkt. Jeg indhentede ydermere tilladelse til at lydoptage mødet. Jeg fandt det som værende en stor fordel for specialets empiriske materiale, at der blev givet tilladelse til lydoptagelse af de konsultative møder. Havde jeg skulle nøjes med håndskrevne observationsnoter af mødet, ville jeg uundgåeligt have misset potentielt essentielle dialoger, da det er umuligt at nå at nedskrive alt.

På det kontinuum der spæder fra aktiv/fuld deltagelse til passiv/observerende deltagelse ved observation af den sociale praksis (Pedersen, et. al., 2012, p. 18f), synes min deltagelse til de to konsultative møder at befinde sig længst mod den passive/observerende yderpol, eftersom jeg ikke deltog aktivt i dialogen, men blot observerede. Den aktive fulde deltagelse er nemlig karakteriseret ved, at forskeren tager del i den undersøgte praksis på lige fod med praksissens oprindelige deltagere, mens forskeren i den observerende og mere passive deltagelse tydeligt indtager en rolle som forsker og herigennem distancerer sig fra den sociale praksis (ibid.). Den passive og observerende deltagelsesform var resultatet af, at mit ønske med deltagelsen var at få et indblik i PPR-psykologens (og lærernes) fortolkninger, forståelser, meningsskabelse, positioner og ikke mindst muligheder for at handle og deltage, når mødet omhandlede et etnisk minoritetsbarn. For at få et indblik i dette var det ikke en aktiv og fuldt deltagende rolle, der var hensigtsmæssig at gribe til, da det blot ville forekomme både mærkværdigt og forstyrrende ift. mødets udfoldelse.

Der har ofte været vendt kritik mod den passive og observerende deltagelsesform for at fremstå overvågende i dens tilgang, hvilket antages at påvirke deltagernes naturlige adfærd (ibid., p. 19). Dette tænker jeg dog ikke har udspillet sig i en grad af betydning ift. nærværende observationer. Dette skyldes den organisering et sådan konsultativt møde er bygget op omkring, hvor nogle taler, andre stiller spørgsmål, og resten sidder måske bare og lytter. På denne måde var min passive deltagelse til møderne altså ikke iøjnefaldende, og jeg oplevede det heller ikke som om, at min tilstedeværelse forekom unaturlig eller hæmmende for PPR-psykologen og lærernes måde at være i praksissen på.

Lige efter det konsultative møde vedrørende Inuk interviewede jeg Mette. Interviewet med Line blev foretaget dagen efter, at vi havde deltaget i det konsultative møde om Hamid. I nedenstående afsnit vil jeg beskrive, hvordan interviewene forløb,



---

samt nogle af de overvejelser og refleksioner, som jeg havde både før, under og efter interviewet.

## **Interview med PPR-psykologerne Mette og Line**

Jeg indledte med, ligesom ved observationerne, at indhente informeret samtykke fra Mette og Line, samt understregede at al persondata nødvendigvis ville blive anonymiseret. Begge interview blev lydoptaget og varede ca. 50 min.

Som jeg beskrev indledende, så bestræbte jeg mig på at tilgå interviewet på en eksplorativ måde med åbenhed og nysgerrighed overfor det, der ville vise sig. Jeg havde dog inden interviewene fundt sted udformet en interviewguide, som jeg kunne støtte mig til i løbet af interviewene, men uden at den blev fulgt slavisk. Tværtimod var jeg opmærksom på, at interviewet skulle tillade opfølgende spørgsmål på Mette og Lines svar, samt forfølgelse af det, der forekom interessant, hvilket gav interviewet et dynamisk "flow", hvor vi helt naturligt kom omkring mange af de spørgsmål, som guiden indeholdte.

Interviewguiden var bygget op omkring nogle forskningsspørgsmål, som afspejlede forskellige temaer i relation til problemformuleringen. Disse tematiske forskningsspørgsmål dannede ramme om de mere enkle interviewspørgsmål, som var dem jeg stillede informanterne under selve interviewet. Interviewspørgsmålene havde jeg forsøgt at formulere i et uformelt dagligdagssprog, således de forekom letforståelige, og med hovedvægt på "hvad" og "hvordan" fremfor "hvorfor-spørgsmål", da disse ofte kræver at informanten reflekterer og fortolker. Ønsket med interviewspørgsmålene var nemlig at få informanterne til at give umiddelbare og righoldige beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 153).

På trods af disse refleksioner over interviewguiden og dens spørgsmål, så blev det tydeligt allerede ved det første interview, som var med Mette, at det var vanskeligt at få de konkrete eksempler og beskrivelser frem. I stedet affødte mine spørgsmål til tider mere overordnede og generelle forklaringer, når jeg stillede spørgsmål til Mettes professionelle virke og arbejdet med etniske minoritetsbørn. Dette fik mig til re-vurdere min interviewguide i håbet om, at jeg i interviewet med Line kunne generere flere umiddelbare beskrivelser. Jeg bibeholdt de fleste af spørgsmålene i samme form, men jeg forsøgte i endnu højere grad at få relateret spørgsmålene til det konsul-

---

tative møde vedrørende Hamid, således vi havde dette praksiseksempel at tage udgangspunkt i. Jeg oplevede, at dette i nogen grad hjalp til at få besvarelsene mere umiddelbare og med en mindre grad af refleksion. Dog forekom det stadig udfordrende.

### *Bearbejdning af det empiriske materiale*

Både lydoptagelserne af de to konsultative møder samt interviewene blev transskriberet<sup>11</sup>. Interviewene er transskriberet ordret, dog er visse ikke-væsentlige og forstyrrende elementer for en meningsanalyse blevet udeladt<sup>12</sup>. I transskriberingerne af de to konsultative møder har jeg, når jeg vurderede det ikke ville ændre ved budskabet, sammenskrevet længere dialoger til resumerer. Flere steder er dialogerne dog også skrevet ud i direkte tale.

I første fase af bearbejdningen af det empiriske materiale læste jeg transskriptionerne igennem flere gange. Ved disse gennemlæsninger bestræbte jeg mig igen på at sætte mine forforståelser i parentes med det formål for øje at lade materialet ”tale” inden fortolkninger blev lagt ned over. Når først fortolkninger kommer i spil, skabes nemlig nogle sammenhænge, som ikke sådan uden videre lader sig opløse igen (Szulevicz, 2015, p. 93). Herudover bidrog de første gennemlæsninger til at styrke min fornemmelse for materialet som en helhed, inden det gennemgik meningskondensering, og blev splittet op i dele. Gennem meningskondensering af materialet forsøgte jeg at reducere større tekstsegmenter til meningsenheder (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 48ff).

Interviewet blev herefter kategoriseret i forskellige temaer. På baggrund af denne bearbejdning blev tre overordnede temaer identificeret; En konsultativ diskurs, en individualiserende diskurs samt en sproglig og kulturel diskurs. Disse tre diskursive temaer danner rammen om de fortolkningsrepertoires, som Mette og Line trækker på, hvilket vil blive tydeligt i det følgende analyseafsnit. De identificerede fortolkningsrepertoires anvendte jeg til den videre analyse af observationstransskriptionerne, hvor jeg brugte disse til at kaste lys over Mette og Lines deltagelse til det konsultati-

---

<sup>11</sup> Transskriberingerne af interviewene samt de konsultative møder er vedlagt som hhv. bilag A,B,C,D på det medfølgende USB-stik.

<sup>12</sup> Et eksempel herpå er mine anerkendende ”mmh” under psykologernes besvarelser.

---

ve møde; Deltog de i overensstemmelse med deres fortolkningsrepertoires eller forholdte det sig anderledes i praksis? Inden jeg vender blikket mod analysen, vil jeg i nedenstående afsnit pege på, hvordan der nødvendigvis også knytter sig etiske overvejelser til undersøgelsen.

### *Etiske overvejelser*

Etiske overvejelser, spørgsmål og dilemmaer er at finde i al forskning. Det er spørgsmål, der handler om, hvilke konsekvenser forskningen kan få? Konsekvenserne må både overvejes på et mikro- og makroetisk plan, hvor man både kan tale om, hvilke konsekvenser forskningen kan få for fx det enkelte menneske, der stiller sig til rådighed, men ligeledes er det også vigtigt at indtænke de bredere samfundsmæssige virkninger af den nye viden (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 79). Jeg vil i dette afsnit først kommentere på nogle mikroetiske overvejelser, som knytter sig til undersøgelsen, for herefter at rette fokus imod mere makroetiske dilemmaer, der opstår i forbindelse med nærværende undersøgelse.

### **Mikroetiske overvejelser**

Jeg har allerede i ovenstående beskrevet, hvordan informeret samtykke blev indhentet og fortrolighed formuleret i forbindelse med de to konsultative møder samt de to interviews. At behandle disse to aspekter med eftertanke, omhu og seriøsitet er altafgørende for at kunne leve op til etiske standarder i forskningsprocessen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 89). Selvom indhentningen af informeret samtykke og formuleringen af fortrolighed til mødet umiddelbart forekom ligetil og ukompliceret, så har jeg dog efter mødernes afholdelse reflekteret over et etisk dilemma, som relaterer sig hertil.

Selvom jeg ikke hemmeligholdte undersøgelsens formål, da jeg formulerede informeret samtykke, så blev det beskrevet i meget overordnede termer. Dette var som nævnt i forsøget på at gøre det let forståeligt for alle mødedeltagerne, men nødvendigvis også fordi jeg på daværende tidspunkt ikke kunne regne ud, hvordan den eksplorative undersøgelse ville udforme sig. Som det vil fremgå af diskussionen, så retter jeg på baggrund af analysens fund et kritisk blik mod, hvordan de to konsultative case-møder i nogen grad synes at (re)producere forståelser, som begrænser muligheden for at barnet kan øge sin deltagelse i den sociale praksis. Eftersom psykologer-

---

nes og lærernes hensigter nødvendigvis er de stik modsatte, så afføder det et etisk dilemma om, i hvilken grad mine deltagere ville blive stødt over mine analyser og konklusioner. Jeg kan ikke afvise, at dette kan være tilfældet, men min hensigt har dog på ingen måde været at hænge hverken dem som enkeltpersoner eller bestemte faggrupper ud. Hensigten med undersøgelsen er derimod at rette blikket mod, hvordan psykologernes (og lærernes) deltagelse må forstås i lyset af de diskurser, der dominerer, og de deltagelsesbetingelser, de arbejder under, hvormed deres deltagelse netop ikke kan forstås som et isoleret udtryk for deres professionelle individuelle kompetencer.

## **Makroetiske overvejelser**

En væsentlig makroetisk refleksion ift. nærværende og lignende undersøgelser er, i hvilken grad jeg med min forskning bidrager til den fremmedgørende kategorisering af etniske minoriteter, som jeg egentlig ønsker at afhjælpe? Bidrager jeg med mit fokus på etniske minoritetslever til at udskille dem som anderledes? Hvilke konsekvenser har det, at etniske minoritetsbørn endnu engang italesættes som noget andet end bare børn? Der sker nødvendigvis en kategorisering af Inuk og Hamid som etniske minoritetsbørn i nærværende opgave, men dette er nødvendigt for at kunne kaste lys over, hvilke diskurser der er i spil i det professionelle arbejde, når det relaterer sig til børn med en anden etnisk baggrund. Disse diskurser er essentielle at få frem i lyset og fravristet deres selvfølgelighed, således de kan gøres til genstand for refleksion og vurderes, i hvilken grad de består i hensigtsmæssige forståelser, der gavner det professionelle arbejde eller omvendt (Brinkmann, 2011, p. 415). Generelt synes spørgsmålet om etniske minoriteter at være et sprængfarligt emne at bevæge sig ind på som forsker, da den offentlige debat i høj grad er betændt og polariseret. Skulle dette imidlertid holde forskeren fra at beskæftige sig med sådanne emner, ville det først være problematisk. Tværtimod forestiller jeg mig, at det netop må være forskningens opgave at bidrage med viden ind i disse betændte debatter, således at fordomme og spekulationer ikke alene kommer til at ligge til grund for de forståelser, der konstrueres.

---

## 6. Analyse

Specialets analyseafsnit er for overblikkets skyld struktureret i to dele, hvor jeg i første halvdel vil beskrive, hvilke fortolkningsrepertoires PPR-psykologerne gør brug af i det konsultative arbejde vedrørende etniske minoritetsbørn. De identificerede fortolkningsrepertoires er struktureret under tre overordnede overskrifter, som blev identificeret gennem bearbejdning af det empiriske materiale. I analysens anden del kaster jeg lys over, hvilken betydning disse fortolkningsrepertoires synes at have for hhv. Mette og Lines deltagelse til de to case-møder vedrørende Inuk og Hamid.

### *Del 1: PPR-psykologernes fortolkningsrepertoires*

#### **Den konsultative diskurs**

Som det vil fremgå af det følgende, så gør de to PPR-psykologer Mette og Line i interviewene begge brug af fortolkningsrepertoires, som afspejler diskursen om den konsultative tilgang, som jeg beskrev den i afsnit 3 om den konsultative diskurs i PPR.

Nedenfor har jeg opdelt afspejlingen af den konsultative diskurs i to fortolkningsrepertoires. Det ene retter sig mod den konsultative tilgang som et *metodisk anliggende* i PPR-arbejdet. Her trækker Mette og Line på et fortolkningsrepertoire, som handler om at gå til arbejdet på en måde, hvor de ikke fremstår som eksperter på problemstillingen, hvilket gøres ved at tage udgangspunkt i lærerteamets ønsker samt facilitere fremfor at diktere nye forståelser af situationen. Dette fortolkningsrepertoire har jeg i nedenstående kaldt ”Vi er ikke eksperter”. Det andet fortolkningsrepertoire vedrører i højere grad den konsultative psykologs *faglige forholdemåde* ind i de pædagogisk-psykologiske problemstillinger, dvs. et bestemt fagligt syn på eller forståelse af problemstillinger. Denne faglige forholdemåde har i den konsultative tilgang, som vi så i afsnit 3, bl.a. rødder i den systemiske tænkning, hvilket afspejler sig i psykologernes italesættelse af vigtigheden i at få det relationelle og brede perspektiv på barnet frem. Dette fortolkningsrepertoire har jeg benævnt ”Vi ser barnet i et helhedsperspektiv”.

Begge fortolkningsrepertoires består i fortællinger om, hvordan de to psykologer bestræber sig på at gå professionelt og kvalificeret til deres arbejde med udgangspunkt i en konsultativ tilgang, som også får karakter af at være *idealet* i deres professionelle virke. Fortællingerne knytter sig til forestillinger om, hvad der er deres rolle,

---

og hvordan man lykkes som PPR-psykolog. Bestræbelserne beskriver de som gennemgående i deres professionelle virke uafhængigt af barnets baggrund og problemstillingens karakter. Derfor knytter de to nedenstående fortolkningsrepertoires sig altså ikke alene til PPR-psykologens konsultative arbejde vedrørende etniske minoritetsbørn, men er mere generelle.

### Fortolkningsrepertoire: ”Vi er ikke eksperter”

#### *At tage udgangspunkt i lærerteamets behov*

Både Mette og Line trækker på et fortolkningsrepertoire, hvor den kompetente og professionelle PPR-psykolog går til det konsultative møde med udgangspunkt i det, som lærerteamet udtrykker behov for, og herudfra forsøger at skabe en fælles forståelse af problemstillingen. De giver begge udtryk for, at de anser det som vigtigt, at de ikke kommer med deres ekspertviden og dikterer, hvilken viden der skal dominere mødet.

I interviewet med Line forklarer hun fx, at hun til mødet om Hamid godt kunne ønske, at der blev tænkt lidt mere i et traumeperspektiv ift. at forklare Hamids læringsvanskeligheder (Bilag B, linje: 156-160). Men Line forklarer videre, at hun ikke giver udtryk for dette overfor lærerne, fordi hun oplever, at det de er optaget af til mødet er ” *at få afklaret, jamen han er ikke dårligt begavet, det er ikke det*” (Bilag B, linje 172-173) og derfor endnu ikke er klar til ” *at kigge bagved og sige, hvorfor er det, at vi så faktisk ikke får det læring ud af ham, som vi burde kunne få i hverdagen?*” (Bilag B, linje: 165-167). Eksemplet viser således, hvordan Line oplever det som vigtigt, at hun som PPR-psykolog arbejder ud fra lærerteamets ønsker og behov. Line udtrykker ligeledes dette eksplicit, da jeg spørger afklarende om det vil sige, at hun går ind til mødet med udgangspunkt i, hvad skolen har brug for? Hertil svarer Line ” *Ja, helt sikkert! Øhm, det tænker jeg altid er udgangspunktet. Altså hvad er det den skole har brug for*” (Bilag B, linje: 130-132). Rationalet bag at tage udgangspunkt i der, hvor skolen er, handler for Line om, at lærerne ikke er i stand til at tage hendes rådgivning med ud i praksis, hvis ikke de selv er motiveret og har erkendt den del af problemstillingen (Bilag B, linje: 180-184).

Ligesom Line udtrykker Mette også, hvordan der altid må tages udgangspunkt i det, der giver mening for lærerteamet (Bilag A, linje: 494-505). Som Mette beskriver i

---

følgende citat, så er det vigtigt for hende at gå til mødet med en konsultativ tilgang, hvor hun ikke er eksperten og dikterer, hvad der er centralt, og hvordan problemstillingen skal forstås, men i stedet bevarer en åben og nysgerrig tilgang, hvor hun i samarbejde med teamet får skabt en fælles forståelse:

*” Ja, altså... Først og fremmest forsøger jeg at være konsultativ. Jeg synes, at det er rigtig rigtig vigtigt at prøve at komme frem til en fælles forståelse til mødet. Øhm, det kan være af barnet eller en gruppe af børn, som ja som man har fået henvendelse fra lærerteamet om. Og være nysgerrige sammen med dem om, hvad er det der kan være på spil? Øhm... og ikke at jeg skal komme som eksperten og sige, at så skal I gøre sådan og sådan. Det er i hvert fald det, som jeg bestræber mig på ” (Bilag A, linje: 17-24).*

Fremfor at positionere sig selv som eksperten til mødet, positionerer hun i stedet lærerne som eksperter på praksis. Hun siger fx i interviewet:

*”Og det gør jeg, synes jeg selv, rigtig meget ud af at sige, at det [ekspert i lærernes praksis] er jeg NETOP ikke, og at det er dem. Jeg kommer ikke med svaret på, hvad er det så, de kan gøre [...] Så der forsøger jeg i hvert fald at være meget ydmyg omkring deres faglighed.” (Bilag A, linje: 89-98).*

I stedet beskriver Mette sin rolle, som den der stiller de gode spørgsmål, som skaber refleksion hos mødedeltagerne og danner grundlag for, at en fælles forståelse af problemstilling kan udvikles (Bilag A, linje: 51-56).

### *Det konsultative fører os længere*

Når psykologerne skal forklare, hvorfor de bestræber sig på at gå til det konsultative møde som konsulent fremfor ekspert, så nævner de begge, at de oplever, at den konsultative tilgang til problemstillingen i samarbejde med lærerne fører dem længere. Mette siger fx:

*”Øhm... og jeg synes også, at hvis det sådan mest er mig, der kommer med viden, så oplever jeg faktisk, at der er nogle udfordringer ift. lærerteamet, øhm, sådan at få omsat den her viden til, jamen hvad er det så i*

---

*deres praksis, hvordan er det så de skal bruge det? Så jeg synes faktisk, at man kommer rigtig langt, hvis man går mere konsultativt til værks”*

(Bilag A, linje: 25-31)

Ifølge Mette kan det altså være svært for lærerne at omsætte hendes rådgivning og forstå, hvordan den skal anvendes i praksis, hvis ikke der til mødet er blevet skabt en form for fælles forståelse for problemstillingen. Line giver også udtryk for, *”at jo mere man holder sig på den [konsultative] bandedel, jo længere kommer man”* (Bilag B, linje: 242-244). Hun sammenligner det med, hvordan undersøgelsesforløb, der fx har testning af barnet som formål, ofte ikke følges op af skolen, når først resultatet af testen foreligger, *”fordi nu ved de det jo”* (Bilag B, linje: 250). I modsætning hertil siger Line, at hvis

*”man forbliver konsultativ, så oplever jeg, at de faktisk har mere lyst til at holde møder igen og igen og få fulgt op på det. Og det ser jeg egentlig som noget positivt, at vi nogle gange mødes, altså henover en tidsramme, hvor vi får finpudset, den der pædagogiske tilgang, det her barn kunne have brug for”* (Bilag B, linje: 265-270).

Ifølge Line giver et sådan konsultativt forløb også grobund for, at lærerne oplever, at de ikke står alene ift. at løse opgaven i praksis, men at det er et samarbejde, hvor PPR-psykologen står til rådighed gennem hele processen. Når lærerne oplever, at det er en fælles opgave, der skal løftes i samarbejde, så er det *”helt klart der det lykkes”* (Bilag B, linje: 755-772).

Men den konsultative tilgang handler som nævnt om mere end blot de metodiske anliggender. I det følgende afsnit vil jeg vise, hvordan Mette og Line også italesætter den konsultative tilgangs faglige forholdemåde og forståelse af problemstillinger, som indebærer at få det brede perspektiv frem og se barnet i dets relationer.

### **Fortolkningsrepertoire: ”Vi ser barnet i et helhedsperspektiv”**

Selvom psykologerne altså er af den forståelse, at de må tage udgangspunkt i lærer-teamets behov og herigennem distancerer sig fra ekspertrollen, så beskriver Line dog, at de med deres psykologfaglige viden bidrager til at få det brede perspektiv på barnet i spil til det konsultative møde (Bilag B, linje: 133-140). Line beskriver fx i inter-



---

viewet, at hun nogle gange oplever, at lærernes viden til tider ikke er tilstrækkelig nuanceret ift. fx at forstå, hvorfor Hamid ikke lærer, når hans kognitive evner ikke fejler noget (Bilag B, linje: 695-702). Lærerne er dygtige til det faglige, men ifølge Line kan psykologen noget særligt ift. at bidrage med det brede og relationelle perspektiv:

*”Jeg synes tit, at vores rolle er at give det brede perspektiv og hele barnet og hele familien og sådan hæve os op og se det hele lidt ovenfra, hvor vi kan kigge på nogle relationer. Det er faktisk også noget af det, jeg synes, vi bruger rigtig meget tid på, det der med at kigge på lærer-barn relationen eller pædagog-barn relationen eller relationerne til klassekammeraterne, eller hvad gør det for et barn, som skal lære og sådan nogle ting”* (Bilag B, linje: 708-715).

Også Mette giver i interviewet udtryk for vigtigheden i at få det brede perspektiv i spil til det konsultative møde, som kan bidrage med et blik på barnet i forskellige læringssituationer, men som også rækker ud over det undervisningsmæssige og ind i det sociale fællesskab. Hun beskriver det dog i højere grad som noget, der opstår, når mange af barnets forskellige lærere og pædagoger kan deltage i mødet. Ifølge Mette danner dette nemlig grundlag for forskelligartede og nuancerede beskrivelser af barnet i forskellige kontekster, som giver en større kvalitet i den viden, de i samarbejde konstruerer til mødet (Bilag A, linje: 119-159). I forlængelse heraf spørger jeg Mette, om det var det, vi oplevede til mødet dagen før, hvor de forskellige lærere havde meget forskellige syn på Inuk og hans vanskeligheder. Mette svarer hertil:

*”Lige præcis. Og det var et rigtig godt eksempel på, hvor vigtigt det er at have den der brede tilgang, og så mange indover som muligt i mødet, også for ikke kun at se, hvor er det, der er nogle begrænsninger og udfordringer for barnet, men også for at se ’jamen, hvor er der nogle ressourcer’ og få set, at han kan faktisk nogle ting i nogle scenarier, og hvad er det, der gør, at han kan det der og ikke i andre. Sådan at man ikke kun ser ’jamen han kan ikke noget’. Øhm, det tænker jeg er ENORMT vigtigt i arbejdet... dels for forståelsen og dels ift. hvad er det, han skal støttes i.”* (Bilag A, linje: 154-163).

---

Mette ser altså også de brede og forskelligartede perspektiver til mødet, som en mulighed for også at få fokus på barnets ressourcer. Når ressourcerne kommer frem i lyset, peger Mette på, at det også bevirker, at de kan undersøge, hvorfor barnet lykkes i en kontekst, men ikke en anden, hvormed Mette altså giver udtryk for en kontekstafhængig forståelse af ressourcer og dermed også begrænsninger. Ifølge Mette kan de professionelle omkring barnet til tider være så frustrerede, at de har svært ved at få øje på, hvornår barnet rent faktisk lykkes, hvorfor det er vigtigt, at hun er opmærksom på at få dette perspektiv frem.

## Den individualiserende diskurs

I nærværende afsnit præsenterer jeg et fortolkningsrepertoire, som står i modsætning til de ovenstående konsultative fortolkninger. Her finder jeg det dog vigtigt at pege på det forhold, at mennesker konstant trækker på forskellige og ofte modsatrettede fortolkningsrepertoires afhængigt af situationen, hvorfor de eksisterer side om side (Potter & Wetherell, 1994, p. 156). Derfor er det altså ikke besynderligt eller unormalt, når psykologerne både italesætter deres virke ud fra konsultative forestillinger samtidig med, at der kan identificeres individualiserende fortolkninger.

Mette og Lines brug af konsultative fortolkningsrepertoires fremgår meget eksplicit i deres italesættelse til begge interviewees. Dette forholder sig imidlertid anderledes ift. det mere individualiserende fortolkningsrepertoire, som nærværende afsnit retter fokus imod. Her taler psykologerne *ikke* eksplicit om, hvordan de bestræber sig på at gå til arbejdet med et individualiserende perspektiv på barnets vanskeligheder. Alligevel kan tendenser mod et individualiserende perspektiv, hvor vanskeligheder italesættes, som noget barnet *har*, uden relation til konteksten, identificeres i interviewet og til de konsultative møder.

### Fortolkningsrepertoire: ”Barnets vanskeligheder som iboende”

Selve grundlaget for afholdelse af det konsultative møde om Hamid italesættes af Line med udgangspunkt i et fortolkningsrepertoire, hvor barnets vanskeligheder forstås som eksisterende inde i barnet. Som nævnt i afsnit 6, hvor det konsultative møde om Hamid er beskrevet, så afholdes mødet på baggrund af, at Line skal give tilbagemelding på en testning af Hamids kognitive evner. Jeg spørger Line i starten af interviewet, hvilke overvejelser hun har gjort sig ift. at teste Hamid? Hertil svarer hun, at

---

der generelt har været en undren over, hvorfor Hamid ikke lærer bedre dansk, og hvorfor han har så mange adfærdsproblematikker, og hun afrunder sit svar med: ”Øhm, så der har været sådan en mistanke om, at der må være noget mere og så en mistanke om, at det må være noget kognitivt” (Bilag B, linje: 43-52). De sproglige og adfærdsmæssige vanskeligheder, som lærerteamet oplever hos Hamid, søges altså forstået med udgangspunkt i, at det kan skyldes Hamids kognitive forudsætninger. Den kognitive profil, som er resultatet af testningen af Hamid, viser dog, at Hamid klarer testen indenfor normalområdet, hvorfor Line fremfor at kategorisere Hamid som havende generelle indlæringsvanskeligheder, i stedet beskriver det som specifikke sproglige vanskeligheder med at tilegne sig sprog. Testningen handler altså om, i hvilken grad barnets kognitive evner kan anskues som normale eller afvigende. Denne distancering mellem det normale og det afvigende har stor betydning for, hvordan Line opfatter sin rolle til det konsultative møde:

*”Altså jeg tænker, at det [min rolle] ville afhænge enormt meget af den kognitive profil, som kommer ud og lige i det her tilfælde, der er han jo normalt begavet, men med store sproglige vanskeligheder [...] Øhm, og havde den kognitive profil set anderledes ud – havde der været nogle indlæringsvanskeligheder, så ville jeg formentlig have haft en stor rolle i at rådgive skolen ift., hvordan får vi undervist det her barn [...] Men jeg tænker, at den kommer ikke til at blive så stor min rolle fremadrettet, fordi der er ikke, altså indlæringsmæssigt, noget at komme efter. Øhm, og så er han selvfølgelig stadigvæk udfordret fagligt, men det tænker jeg godt, at de ved, hvordan de skal løse. Det handler om at få samlet op på det, han ikke har med sig og udbygge hans dansk. [...] Men jeg kan i hvert fald være med til at pege dem i retning af, at der er noget dansk sprogligt, der skal strammes op på, og så har han faktisk nogle gode nok forudsætninger derefter.” (Bilag B, linje: 70-105)*

Ovenstående citat fra interviewet med Line viser altså tydeligt, hvordan Line forstår psykologens rolle som knyttet til det afvigende, altså specialområdet. Line oplever ikke at have en stor rolle ift. barnets læringsmæssige vanskeligheder, når barnet præsterer indenfor gennemsnittet på den kognitive test. Disse forståelser får stor betydning for, hvordan Line deltager til mødet vedrørende Hamid, hvilket jeg dog først vil vende blikket mod i anden halvdel af analysen, hvor jeg netop zoomer ind på psyko-

---

logernes deltagelse til de to case-møder. For nu vil jeg fremhæve et par andre pointer med udgangspunkt i ovenstående citat, som knytter sig til fortolkningen af barnets vanskeligheder som noget, der eksisterer inde i barnet. Testen kommer nemlig i ovenstående citat til at fremstå som en objektiv størrelse, der entydigt kan afdække sandheden om barnets vanskeligheder. Hamid er per definition det, testen har vist, nemlig normalt begavet, hvilket ikke stilles spørgsmålstegn ved eller udfordres med alternative hypoteser. Selvom Line altså på baggrund af testen ikke kan forklare Hamids vanskeligheder med udgangspunkt i begrænsede kognitive forudsætninger, så opfattes de dog stadig som noget, der er lokaliseret i ham, hvorfor ”interventionen” også rettes direkte mod Hamid i form af fx intensiveret dansk undervisning (Bilag B, linje: 184-185).

Fortolkningsrepertoiret, hvor børn tolkes som nogle der *har* vanskeligheder, identificeres også hos Mette. Hun beskriver fx i starten af interviewet, hvordan den konsultative tilgang, hvor hun er optaget af relationer, det kontekstuelle og forsøger at få det brede perspektiv på barnet i spil, er indgangsvinklen i alle hendes sager, men at der i processen godt kan

*”opstå, sådan der hvor man siger ’nu kan vi ikke komme videre, nu er der et eller andet her, som vi ikke sådan lige bare kan blive ved med at være nysgerrige på [...] hvor jeg så går ind og vælger at lave et individuelt undersøgelsesforløb, men hvor den også er mere sådan målrettet mod afdækning af det kognitive”* (Bilag A, linje: 33-38).

Mette vurderer altså, at man på et tidspunkt i processen kan nå til et punkt, hvor det brede perspektiv og den nysgerrige tilgang ikke længere er tilstrækkelig, hvorfor man må foretage en individuel undersøgelse for at afdække om barnet har kognitive vanskeligheder. Mette forklarer senere i interviewet, hvordan den viden, der følger af en psykologisk undersøgelse ikke gør psykologen til ekspert på lærerens praksis, men at den trods alt siger noget om, at når *”barnet har de og de forudsætninger, så er der noget de ikke kan”* (Bilag A, linje: 93-94), og *”hvordan kan man så eventuelt kompensere eller træne barnet i de her forskellige kompetencer”*, det er det lærerne er eksperter på (Bilag A, linje: 94-96). Ligesom ved Line, så ses det også i disse citater, hvordan interventionen må rettes direkte mod barnet i form af compensation eller træning, når det opleves som manglende visse forudsætninger.

---

## Når sprog- og kulturforskelle udfordrer

De to identificerede fortolkningsrepertoires, som er præsenteret ovenfor, fremstår som helt grundlæggende diskursive fortolkninger i PPR-psykologernes professionelle virke. Det er fortolkningsrepertoires, der er i spil på tværs af barnets etniske og kulturelle baggrund. Dog synes der ud fra det empiriske materiale også at kunne identificeres nogle fortolkningsrepertoires, som retter sig mere specifikt mod konsultative sager vedrørende etniske minoritetsbørn. Det er fortolkningsrepertoires, som er knyttet til psykologernes forståelse af kulturforskelle og sproglige barrierer, som de på forskelligvis oplever komplicerer sagerne yderligere. Jeg vil derfor i det følgende afsnit forsøge at beskrive disse identificerede fortolkningsrepertoires, og hvordan de synes at udfordre og komplicere psykologernes konsultative virke.

### Fortolkningsrepertoire: ”Kultur som væsentlig forklaring”

Det brede perspektiv på problemstillingen, hvor hele barnets baggrund inddrages, er som nævnt tidligere en generel konsultativ bestræbelse i både Mette og Lines professionelle virke. Dog giver Mette udtryk for, at det er særligt vigtigt at have øje for minoritetsbarnets kulturelle baggrund og de kulturforskelle, der kan være på spil, da hun til tider kan opleve, at ” *man sådan ubevidst godt kan komme til at negligere det. Og så kan man måske misforstå lidt, hvad det egentlig er, det handler om for barnet... eller for familien.*” (Bilag A, linje: 191-194). Mette uddyber senere i interviewet, hvordan hun derfor må skærpe sin opmærksomhed mod minoritetsbarnets kulturelle og sproglige baggrund samt barnets historik sammenlignet med sager, hvor barnet har etnisk dansk oprindelse (Bilag A, linje: 251-258). Denne skærpede opmærksomhed mod kulturens betydning må dog ifølge Mette ikke resultere i fastfrosne generaliseringer, hvor man ikke ser andet end kultur. Dette oplever Mette, at der kan være en tendens til blandt lærerne, hvilket hun ønsker at udfordre. Mette beskriver det i interviewet på følgende måde:

*”Men man kan godt opleve, at der sådan bliver lidt kassetænkning ift. at jamen araberne, de er også sådan, eller grønlænderne de er også sådan. Hvor den vil jeg også gerne udfordre, fordi det er ÉN, der er sådan, og jo der kan være noget generelt, vi kan sige... det gjorde vi jo også i dag [til mødet], men jeg tænker, at det er vigtigt stadigvæk at være nysgerrige*

---

*på, hvem er de så? Ja, de har en grønlandsk baggrund, men hvad betyder det for dem?” (Bilag A, linje: 227-234).*

Mettes italesættelse af kultur i ovenstående citat afspejler elementer af den komplekse kulturforståelse, som den blev beskrevet i afsnittet om den essentialistiske kulturforståelse. Mette giver nemlig udtryk for en ikke-essentialistisk forståelse af kultur. Minoritetsfamilierne tolkes ikke som passive bærere af en eller anden deterministisk arabisk eller grønlandsk kultur, som kan forklare deres handlen. Modsat giver Mette udtryk for, hvordan man må tage udgangspunkt i den enkelte ift. at forstå, hvem de er og hvad kultur betyder for dem. Derfor pointerer Mette også, at det er vigtigt at bevare nysgerrigheden overfor minoritetsfamilierne og deres måde at leve på. Ifølge Mette eksisterer der altså både en risiko for, at hun og lærerteamet kommer til at negligere og blive blinde for kulturens betydning for barnets og familiens ageren samtidig med, at hun også udtrykker muligheden for at komme til at se for meget kultur, som resulterer i fastfrosne og generaliserende forestillinger af minoritetsbarnet og dets familie.

Spørgsmålet om kultur og dens betydning for de vanskeligheder, der opleves med minoritetsbarnet, er altså langt fra sort/hvid og synes at være omgivet af en del usikkerhed og kompleksitet, som gør sagerne særligt vanskelige. For Line kommer denne kompleksitet fx til syne i det, hun oplever, at det er svært at vurdere, hvornår minoritetsbarnets sproglige og adfærdsmæssige udfordringer kan siges at skyldes medfødte kognitive vanskeligheder, og hvornår de i stedet må opfattes som relateret til barnets historie samt sociale og ikke mindst kulturelle baggrund. Her giver Line fx et eksempel på, hvordan man ved et flygtningebarn, der sidder uroligt på stolen, formentlig ikke skal tænke ADHD, men i stedet skal anskue barnets adfærd, som en helt naturlig reaktion på barnets oplevelser, hvormed viden om barnets baggrund altså bliver helt central (Bilag B, linje: 380-401). Line indvender dog hertil, at det er en svær balancegang og giver i den forbindelse udtryk for, at der er *”rigtig mange ting i spil i de her sager, og hvornår er det det ene, og hvornår er det det andet?”* (Bilag B, linje: 402-403).

Udover, at psykologerne altså giver udtryk for en særlig kompleksitet i sager vedrørende etniske minoritetsbørn, som relaterer sig til usikkerhed omkring, hvornår bar-

---

nets udfordringer skal forstås som kulturafhængigt, så beskriver de også samarbejdet med minoritetsforældrene som en særlig vanskelig størrelse.

### Fortolkningsrepertoire: ”Det udfordrende forældresamarbejde”

I den konsultative forståelse bliver et tæt forældresamarbejde væsentlig for at kunne få den mest nuancerede og righoldige forståelse af barnet i vanskeligheder frem til mødet (Szulevitz & Tanggaard, 2015, p. 31). Dog blev det hurtigt tydeligt under interviewene med psykologerne og til de konsultative møder, at et af de forhold, som psykologerne oplever som mest udfordrende i det konsultative arbejde med etniske minoritetsbørn er forældresamarbejdet. Udfordringerne med samarbejdet oplever psykologerne i den direkte kommunikation med minoritetsforældrene til de konsultative møder, men det kommer også i centrum for psykologernes konsultative virke i kraft af, at lærerne er frustrerede herover. I begge tilfælde beskrives det udfordrende samarbejde, som et resultat af hhv. en sproglig barriere og kulturelle forskelle, hvilket vil blive belyst i det følgende.

#### *Når kultur skaber utilstrækkelige forældre*

Line giver i interviewet udtryk for, at møder, hvor minoritetsforældrene deltager, ofte forløber meget anderledes end møder med etnisk danske forældre. En af grundene er, at der ofte er tolk med til disse møder, hvormed Lines rådgivning skal oversættes, hvilket ifølge Line er *”en rigtig frustrerende setting at arbejde i”* (Bilag B, linje: 485). Frustrationerne knytter sig til, at det ligger en betydelig begrænsning ned over Lines faglighed, fordi det kræver, at hun formulerer sig meget let forståeligt (Bilag B, linje: 484-491). Men det er ikke alene sprogforskelle, der frustrerer. Også minoritetsforældrenes anderledes kulturelle baggrund er genstand for udfordringer.

Line beskriver fx, hvordan der også skal tages ekstra hensyn til etniske minoritetsforældres forståelsesramme, da de ikke har *”den samme forståelse for, hvad der sker inde i os mennesker, sådan som vi andre har”* (Bilag B, linje: 538-540). Citatet indeholder en stærk distinktion mellem ”dem” og ”os”, hvilket relateres til kulturelt forskellige måder at forstå menneskets indre liv. Line uddyber og fortæller videre, at samarbejdet kan blive svært, da denne forskel skaber en stærk kontrast mellem, hvordan hun som psykolog med fokus på det indre psykiske liv forstår barnet sammenlignet med, hvordan minoritetsforældrene forstår deres barn (Bilag B, linje: 538-

---

545). Ifølge Line har det den konsekvens, at det er svært at forklare minoritetsforældrene, hvad fx indlæringsvanskeligheder eller autisme er, og hun siger i den forbindelse:

*”Og det er udfordrende, fordi man simpelthen kan få så ondt af de her forældre, fordi man vil så gerne have at de forstår, fordi jeg synes faktisk, at det kan være rigtig hårdt felt at være i, at jeg ved en masse om deres barn, som de ikke ved. [...] Og jeg kan ikke få forklaret dem/ vi kommer simpelthen sådan til kort i den sprog- og kulturforskel, der er. Så jeg kan ikke give dem den viden, som jeg gerne vil give dem. Det synes jeg kan være helt vildt hårdt at arbejde i, fordi at det skaber så meget frustration, også hos forældrene i, at de ikke forstår deres barn, og hvorfor gør barnet sådan her.”* (Bilag B, linje: 505-522)

Line gør altså brug af et fortolkningsrepertoire, hvor minoritetsforældrene opleves som utilstrækkelige i deres forståelse og tilgang til barnet, hvilket tilskrives et kulturelt anderledes børnesyn. I citatet positionerer Line hhv. minoritetsforældrene som uvidende om deres barns indre psykiske liv (pga. deres kultur) og sig selv som ekspert herpå, hvilket resulterer i et ønske om at videregive sin korrekte viden om børn og deres behov til minoritetsforældre. Videregivelse af viden besværliggøres dog af en væsentlig forståelsesmæssig barriere, som er bygget op af sprog- og kulturforskelle, og ifølge Line bevirker det, at de ikke når *”lige så langt, fordi der er en sproglig og også kulturel problematik, der sådan hele tiden spænder lidt ben for, hvor langt vi kan nå i processen ikke, fordi vi lige skal have forældrene med forståelsesmæssigt”* (Bilag B, linje: 522-526).

Udover at minoritetsforældrene ifølge Line har et noget begrænset og utilstrækkeligt syn på barnets indre liv, så oplever hun også, at hendes pædagogisk-psykologiske rådgivning til de konsultative møder med minoritetsfamilierne får en anden rolle end til møder med etnisk danske forældre, fordi møderne ofte også omhandler de meget basale forældrekundskaber. Line siger sådan i interviewet:

*”Og så oplever jeg også det her med, at søvn og kost og i-pad tid, og hvornår må man egentlig være ude til om aftenen og sådan noget, at det fylder meget på de her møder, og det gør det ikke så tit i danske familier.”*



---

*Der er ligesom styr på sengetider og sådan noget. Og så skal vi omkring sådan nogle ting". (Bilag B, linje: 526-531)*

I relation til dette spørger jeg Line senere i interviewet, hvad hendes rolle bliver, når det konsultative møde også omhandler forældreskabet mere generelt? Hertil svarer hun:

*"Jamen, det er måske også der, hvor det nogle gange bliver lidt svært, fordi jeg kan jo godt rådgive, men jeg kan jo heller ikke gå ind og blande mig i, hvordan de gør det derhjemme. De har bare sådan en helt anden forståelse for det og holdning til det. Og de kan jo også være enormt stål-satte på 'jamen, sådan gør vi i vores kultur, så sådan vil vi have lov til at gøre'. [...] Øhm... og så bliver min rolle selvfølgelig, sammen med lærerne, at få fortalt, at det er et problem for barnet, at der ikke bliver lavet lektier, eller at han ikke kan tage ansvar og sådan nogle ting. Men er det en familie, der ikke ønsker at ændre på deres måde at gøre tingene, fordi det er sådan deres kultur er, så er det jo sådan det er." (Bilag B, linje: 604-621).*

Ovenstående citater giver altså et indtryk af, hvordan Line oplever, at minoritetsforældrenes måde at gøre forældreskabet på ofte kommer til at fylde meget til de konsultative møder, fordi det har nogle negative konsekvenser for deres barn i den danske folkeskole. Line positionerer visse minoritetsforældre som modvillige i processen pga. kultur, hvormed Line oplever hendes pædagogisk-psykologiske rådgivning som meget begrænset, da hun ikke står i en position, hvorfra hun kan "blande sig i", hvordan de opdrager og agerer forældre i hjemmet. Igen ses altså en tydelig tendens til, at Line gør brug af et fortolkningsrepertoire, hvor kultur bliver forklaringen på et anderledes børnesyn og opdragelsesmetode, som er hæmmende og har negative konsekvenser for børnene i et dansk samfund. Når barnets vanskeligheder opleves som knyttet til et utilstrækkeligt hjemmemiljø, rettes den pædagogiske strategi, som Line også giver udtryk for i ovenstående citat, nødvendigvis mod minoritetsforældrene i form af rådgivning og vejledning. Her er således tale om et *transplantationsrationale*, hvor det kommer til at handle om at inddrage forældrene i forsøget på at overføre det "gode" danske børnesyn til dem.

---

Også Mette italesætter behovet for, at der tales med minoritetsforældrene om, hvilke forventninger, der er til dem i en dansk folkeskole. Mette udtrykker dog en opmærksomhed overfor, hvordan kulturelle forskelle kan betyde, at nogle ting ved forældreskabet kan virke meget selvfølgeligt fra et dansk perspektiv, men at disse selvfølgeligheder må italesættes, da det langt fra er en selvfølge for minoritetsfamilierne. Mette beskriver fx i interviewet, hvordan forventningerne, ”*det der utalte, at det bliver nød til at blive italesat, sådan det ikke bare er en selvfølge, at de her familier kender dem. De må have hjælp til at gennemskue, hvordan man er forælder i en dansk folkeskole*” (Bilag A, linje: 196-199)

Ligesom Line bringer Mette altså også transplantationsrationalet i spil, hvor det handler om, at lærerne skal videregive viden til minoritetsforældrene ift., hvordan de bedst opdrager barnet i overensstemmelse med danske normer og værdier. Mette positionerer forældrene som uvidende ift. hvordan forældreskabet gøres i en dansk kontekst, men ligger en del af ansvaret for oplysning herom over på lærerne.

### *Når det gode forældreskab ikke kan læres*

Som ovenstående altså giver udtryk for, så opleves forældresamarbejdet med etniske minoritetsforældre meget udfordrende og til tider frustrerende, da sproget kan være en betydelig barriere, men i høj grad også fordi disse forældre opleves som havende en kulturel anderledes måde at forstå og opdrage deres børn på, som kommer i konflikt med det danske børnesyn og forventninger til forælderrollen. I interviewet med Line bliver transplantationsrationalet til et kompensationsrationale, når hun oplever ikke at kunne ændre på forældrenes utilstrækkelige måde at gøre forældreskabet på, som hun som nævnt i ovenstående enten tilskriver en kulturel manglende forståelse for barnets indre liv eller forældrenes kulturelle modvilje. I sådanne tilfælde må hun i stedet vende sin rådgivning mod lærerteamet og se det som et vilkår, de må arbejde ud fra, hvor spørgsmålet bliver ”*hvad kan vi så gøre for at kompensere herovre i skolen og hjælpe og lære dem det, vi synes de har brug for at lære.*” (Bilag B, linje: 622-640). Som en følge af de oplevede udfordringer med minoritetsforældrene og i lyset af kompensationsrationalet, beskriver Line, hvordan mødeformen synes at ændre karakter, så det oftere udarbejdes som et arbejds møde mellem lærerteam og psykolog uden minoritetsforældrenes deltagelse. Line siger følgende i interviewet:

---

*”Og jeg tror faktisk oftere i de sager med etniske familier, at man hurtigere dropper mødeformen, hvor alle sidder sammen med forældrene, og fx lidt hurtigere går over til arbejds møder og siger, at så følger jeg op på skolen, og hvordan arbejder I med det [...], og så må skolen ligesom holde de der almindelige forældresamtaler med forældrene for eksempel. Fordi det bliver nogle gange så træt med tolk, eller når forældrene ikke synes, at det er problematisk. Og så må man jo rette sig mod skolen” (Bilag B, linje: 646-654)*

Minoritetsfamilierne opleves altså af Line og lærerteamet som en begrænsning på møderne, hvorfor man i højere grad end ved etnisk danske forældre vælger at definere mødet som et arbejds møde, hvor forældrene ikke inddrages i processen. Line trækker således på et fortolkningsrepertoire, hvor minoritetsforældrenes tilstedeværelse til mødet i højere grad opleves som besværligt fremfor en ressource, som kan bidrage med værdifuld viden til helhedsforståelsen af barnet. Minoritetsforældrene positioneres således som besværlige og uvidende og får således tildelt en position, hvorfra de får svært ved at få medindflydelse på deres barns skolegang.

## *Delkonklusion*

Første halvdel af analysen har altså omhandlet, hvilke fortolkningsrepertoires Mette og Line trækker på i deres konsultative virke i relation til etniske minoritetsbørn. Her så vi, hvordan de både italesætter konsultative metodiske anliggender og et konsultativt syn på de pædagogisk-psykologiske problemstillinger. Men parallelt med disse konsultative fortolkningsrepertoires trækker psykologerne også på et fortolkningsrepertoire, hvor vanskeligheder tolkes, som noget barnet har iboende. Også fortolkningsrepertoires, som retter sig mere specifikt mod det konsultative arbejde med etniske minoritetsbørn, kan identificeres i interviewet med Line og Mette. Her bliver kultur en væsentlig faktor ift. at forklare barnets vanskeligheder. Dog oplever psykologerne det som særligt kompliceret at vurdere, hvornår barnets vanskeligheder skyldes kultur, og hvornår det har rod i noget helt andet. Ydermere trækkes også på fortolkningsrepertoires, hvor samarbejdet med minoritetsforældrene opleves som særligt udfordrende pga. sprogbarrierer og kulturforskelle. Minoritetsforældrene positioneres som utilstrækkelige i deres børnesyn, hvilket fordrer, at psykologerne må forsøge at transplantere viden om det ”gode forældreskab” til dem.

---

## *Del 2: PPR-psykologernes deltagelse*

Anden del af analysen vil som nævnt rette fokus i mod, hvilken betydning de ovenfor identificerede fortolkningsrepertoires har for Mette og Lines deltagelse til de to case-møder om børnene Inuk og Hamid. Møderne vil blive behandlet som en social praksis, hvor deltagerne alle deltager på sin særlige måde ud fra de positioner, de indtager. Afsnittet vil være struktureret således, at de to case-møder behandles hver især. Som det vil fremgå af det følgende, er Mette og Lines måde at tage del i de konsultative møder på nemlig betydeligt forskellige på trods af, at de, som det fremgår af analysens første del, i interviewet italesætter mange lignende fortolkningsrepertoires i deres konsultative virke vedrørende etniske minoritetsbørn. Dette illustrerer, hvordan personer ikke blot er passive bærere af forskellige diskurser eller sociale strukturer på tværs af tid og sted, men aktivt tager del i den sociale praksis ud fra personens position i den givne kontekst og de forståelser, der herudfra skaber mening (Potter & Wetherell, 1994; Dreier, 1999a).

### **Mettes deltagelse til det konsultative møde om Inuk**

Mettes brug af de konsultative fortolkningsrepertoires afspejles i hendes deltagelse til mødet om Inuk. Det er tydeligt fra mødets start, at Mette indtager en position som mødets facilitator ved at byde velkommen og opsummere sagsforløbet (Bilag C, linje: 6-49), ligesom hun også er den, der til sidst i mødet skaber et overblik og forsøger at summere op, hvad de har talt om til mødet, og hvad der derfra skal igangsættes (Bilag C, linje: 469-478; 587-592). Mettes position som facilitator styrkes og oprettholdes af de andre mødedeltageres deltagelse, hvor de fx ofte henvender sig mod Mette, når de fortæller. Et tydeligt eksempel på, hvordan Mette føres ind i en position som mødestyrer og procesfacilitator er, da læren Britta under mødet henvender sig eksplicit til Mette og spørger, om hun må supplere til det, Inger og Anne lige har fortalt (Bilag C, linje: 94-95). Britta positionerer altså Mette, som en der i kraft af sin position kan bestemme hvornår og hvem, der må byde ind.

På trods af at Mette altså synes at befinde sig i en position, hvorfra hun ville kunne deltage på en meget styrende og dominerende måde, uden at dette ville skabe afstandtagen i lærerteamet, så er Mette ikke særlig fremtrædende i sin deltagelse. I stedet gives der rum til, at lærerne kan udfolde deres tanker, følelser og forståelser. Mette dikterer således ikke, hvad mødet skal omhandle, og gør ikke brug af nogen be-

---

stemt struktur, men lader i højere grad lærerteamet fortælle det om problemstillingen, som falder dem på sinde, hvilket afspejler Mettes konsultative forestillinger om vigtigheden i at tage udgangspunkt i, hvad teamet har behov for. Dette betyder, at lærerne til mødet om Inuk byder ind med det, de oplever som vigtigt, påtrængende, vanskeligt, bekymringsvækkende osv., hvilket resulterer i, at to forhold hovedsageligt dominerer mødet; For det første fylder lærernes bekymringer ift. Inuks umodenhed (både sprogligt, socialt og adfærdsmæssigt) og for det andet domineres mødet af frustrationer over Inuks forældre og samarbejdet med dem.

### Deltagelse med fokus på ressourcer

Jeg vil starte med at vende blikket mod, hvordan Mette tager del i det konsultative møde, når lærerne udtrykker bekymringer over Inuks umodenhed, og hvordan de italesætter, at det påvirker hans faglige niveau og adfærd. Lærernes bekymringer afføder beskrivelser af Inuk, hvor der er stor fokus på det, der bliver svært for Inuk, og hvor han altså mangler visse kompetencer (Bilag C, linje: 30-32; 155-157; 267-270; 340-344). Det bliver også af flere af lærerne italesat mistanke om, at det kan skyldes noget kognitivt (Bilag C, linje 65-71). Ind i denne kontekst af forståelser, forestillinger, tolkninger osv. deltager Mette ved at trække på aspekter af sine konsultative fortolkningsrepertoires.

Mette er fx optaget af at vende lærernes mangelfokus mod Inuks ressourcer og kompetencer, hvilket følgende uddrag fra transskriptionerne af mødet eksemplificerer. Jeg har understreget de to steder i uddraget, hvor jeg tolker, at Mette forsøger at få et mere ressourceorienteret perspektiv frem:

Naja fortæller ydermere, at når hun nogle gange står ude i garderoben med Inuk, så begynder han at fortælle en masse på grønlandsk. I forlængelse heraf fortæller Naja, at der mærker hun virkelig, at hans sprog er dårligt – hun beskriver det som 3-4 års sprog. Mette spørger indtil dette *”Men han vil gerne kontakten?”* og Naja svarer *”Ja, han vil gerne kontakten. Og han vil gerne snakke, men nogle gange kan han ikke finde ord”* [...] Mette spørger videre *”Markerer han?”*, og Britta svarer *”Lidt”*, Mette reagerer med *”Men han markerer faktisk...”* (Bilag C, linje: 340-354).

---

Mettes ressourceorientering i uddraget er ikke særlig eksplicit, men den viser dog alligevel klart, hvordan Mette med hendes små spørgsmål og konklusioner forsøger at gøre opmærksom på, at Inuk på trods af, at han er udfordret, faktisk forsøger og gør en aktiv indsats for at deltage i den sociale praksis.

Mettes fokus på at få konstrueret et billede af Inuk, som ikke alene er karakteriseret af mangler og utilstrækkeligheder, ses også efter, at Inger har peget på, at hun oplever Inuk anderledes end den beskrivelse, der lige har været af ham, hvor han beskrives som meget udfordret i klassen. Mette opfordrer her Inger til at uddybe og siger i den forbindelse, at det kunne være interessant at høre om (Bilag C, linje: 75-77). Således konstrueres altså et bredere og mere nuanceret billede af Inuk, hvor der udover vanskeligheder også er fokus på, at han lykkes i visse kontekster. At Inuk i højere grad opleves som en dreng, der lykkes på det lille hold, italesættes flere gange under mødet. En af gangene spørger Mette Inger, hvad hun tror det giver Inuk at være på det lille hold? Svaret er, at det giver en tryghed, som gør at han tør byde ind (Bilag C, linje: 362-367). Dog bliver der ikke reflekteret yderligere herover, ligesom erfaringerne på intet tidspunkt anvendes til at søge en forståelse for, hvad der skal til for, at Inuk på samme måde kan lykkes i almenklassen. Selvom der altså gennem mødet momentvis kommer fokus på, hvornår Inuk lykkes i skolen, så er mit indtryk dog, at ressourceorienteringen ikke bliver tilstrækkeligt gennemtrængende ift. at kunne konkurrere med den meget dominerende mangel-diskurs, som præger mødet. Inuk som en dreng, der lykkes og bringer ressourcer og kompetencer med ind i fællesskabet, kommer således nærmere til at fremstå som sidebemærkninger.

### Deltagelse med fokus på kulturel baggrund

Men udover at Mette er optaget af at få skabt en bredere fælles forståelse af Inuk med lærerteamet, hvor han ikke alene opleves som udfordret, men også som ressourcefuld, så forsøger Mette for det andet også at nuancere og skabe forståelse for Inuks vanskeligheder ved at inddrage kultur, som en mulig faktor hende og teamet må overveje, når de skal forstå Inuks umodenhed. Mette siger fx under mødet:

*”og det er jo det, jeg synes er rigtig interessant også ift. hvad skal vi tænke? Skal vi tænke, at der er/ der kan jo være en specifik sproglig problematik [...] men måske/ det er det der med, hvad vi skal tænke om ham, der kan jo godt være flere ting i spil også, fordi er han umoden generelt*

---

*eller er det/ altså der er jo også forskel, der er noget kultur, som kan spille ind ift. den måde, som han agerer på...” (Bilag C, linje: 404-415)”*

Mette deltager altså på en måde, hvor hun forsøger, at få kompleksiteten i sagen frem ved at stille spørgsmålstejn ved, om umodenheden skal forstås som en specifik sproglig problematik, og altså relateret til noget kognitivt, eller et gennemgående træk i Inuks udvikling? Og til sidst i citatet italesætter hun også kultur som en faktor, der må indtænkes, i deres forståelse af Inuk.

Mette oplever, som beskrevet i analysens første del, at det kulturelle perspektiv til tider kan blive negligeret, hvilket kan skabe nogle misforståelser i sager vedrørende etniske minoritetsbørn og deres forældre. Til det konsultative møde er det da også Mette, der retter opmærksomheden mod kultur og herigennem forsøger at skabe forståelse for Inuk og hans forældre. Denne søgen efter forståelse gennem kulturforskelle skal forstås i lyset af, hvordan diskursen til mødet bærer præg af, at lærerne italesætter Inuks forældre som en betydelig årsag til Inuks udfordringer og udtrykker tydelige frustrationer over, hvordan Inuks forældre gør forældreskabet. Lærernes fortællinger om forældrene bærer præg af forestillinger om, at forældrene ikke tager hånd om Inuks udvikling - forældrene hverken stimulerer Inuk sprogligt eller socialt i en tilstrækkelig grad (Bilag C, linje: 104-139; 439-446), de henter ham ikke fra skole (Bilag C, linje: 135), de har ikke blik for hans udfordringer (Bilag C, linje: 152-157) og de tager ikke ansvar for hans skole, men lader ham ofte blive hjemme, hvormed han har et højt fravær (Bilag C, linje: 195-202; 531-534). Det er således beskrivelser som *”De har STADIGVÆK ikke fået meldt ham til fritidsordning”* (Bilag C, linje: 109), *”Vi ser dem ALDRIG!”* (Bilag C, linje: 137) og *”Så kan det også være at det går op for forældrene, at det er squ vigtigt det her”* (Bilag C, linje: 395-396), der præger dialogen, når lærerne referer til Inuks forældre. Lærerne positionerer således gennemgående forældrene som uengagerede, passive, fraværende og utilstrækkelige ift. at støtte op om Inuks udvikling.

I følgende eksempel fra det konsultative møde ses det, hvordan Mette bringer sit kulturelle fortolkningsrepertoire i spil, da Inger antyder, at Inuks umodenhed også kan skyldes forældrenes forståelse af ham. Inger beskriver en situation sidste år, hvor hun så Inuks far hente Inuk på cykel. Inuk blev sat bagpå i et barnesæde. Inger forklarer, at det jo også får en til at tænke *”at de måske altså heller ikke har fornemmelse for,*

---

*at det altså er en syvårig dreng, de sætter i den der barnestol, vel? Altså hvor jeg tænker, at de mangler også sådan lidt erfaring med.../” (Bilag C, linje: 539-543). Her afbryder Mette og trækker på kultur som forklaring: ”Ja, i hvert fald her i Danmark, måske ikke også? Fordi altså der kan jo igen være noget omkring det kulturelle?” (Bilag C, linje: 544-545) og hun uddyber med*

*”det kunne man jo også være nysgerrig på til det næste netværksmøde ift. hvad er det for nogle krav forældrene stiller til ham, og igen det der med, at det kan være vidt forskellig fra det, vi tænker er normalt her i Danmark. Så det kan også godt sådan forskubbe det her med, at han fremstår lidt mere umoden, fordi at det er sådan, de tænker” (Bilag C, linje: 549-555)*

Mette forsøger altså at forholde sig nysgerrigt til Inuks umodenhed og forældrenes anderledes måde at gøre forældreskabet på, hvor hun udtrykker et behov for, at de til det næste møde med forældrene, forsøger at gå i dialog med dem om, hvilke krav de stiller til Inuk, således at de kan danne sig et indtryk af, om Inuks umodenhed relaterer sig til en anderledes kulturel opdragelse. Mette er dog gennemgående forsigtig ift. at konkludere, hvad der er kultur, og hvornår der er andet på spil, og italesætter således kultur som en *mulig* forklaring, som hende og lærerteamet må være nysgerrige på.

Dialogen med Inuks forældre har dog ikke alene til hensigt at bibringe Mette og lærerne viden om en given sammenhæng mellem de krav, der stilles i hjemmet og Inuks umodenhed. I lige så høj grad handler dialogen om at overføre viden til Inuks forældre om, hvordan forældreskabet gøres i Danmark, sådan de har mulighed for at lære heraf, hvilket følgende uddrag fra transskriptionerne af mødet vil illustrere. Det er altså transplantationsrationalet, der kommer i spil, hvor det handler om at overføre de danske normer og værdier til minoritetsfamilierne. Mette siger følgende i relation til, at den grønlandske tosprogs-lærer Naja taler om, hvordan man opdrager børn i Grønland:

*”Og det er jo der, hvor man tænker, at vi bliver nød til at få talt om nogle af de her ting ift. at få afstemt forventninger til, hvordan man gør i Danmark. For jeg tænker, at der er nogle forældre, der helt sikkert vil gøre*



---

*alt, hvad der er muligt for dem og hjælpe deres dreng, men de har brug for noget information og noget viden til at sige 'jamen, hvad er det her i Danmark, man ville tænke var en hjælp for ham'. Hvor det kunne være meget anderledes, end hvis man var i Grønland". (Bilag C, linje: 569-578).*

Mette positionerer forældrene som uvidende, men engageret og villige til at gøre det bedste for deres barn, hvormed der skabes et udviklingspotentiale, som det er hendes og lærerteamets ansvar som professionelle at facilitere ved at bibringe forældrene den "gode" viden om, hvordan forældreskabet gøres, så det kommer barnet mest mulig til hjælp.

Ikke alene er transplantationsrationalet i spil til mødet, også kompensationsrationalet kommer til udtryk i lærernes optagethed af, at Inuk hurtigst muligt skal indmeldes i fritidsordning. Rationalet bygger nemlig på en forestilling om, at fritidsordningen har en vigtig rolle ift. at kompensere både sprogligt og socialt, for den manglende stimulering i hjemmet. Naja, den grønlandske tosproglærer, siger fx i forbindelse med, at dialogen har omhandlet vigtigheden i, at Inuk indmeldes i fritidsordningen: "Jeg tror, at han går i stå, når han kommer hjem" (Bilag C, linje: 443-444). Mette siger i forlængelse heraf: "Jeg tænker i hvert fald, at han bliver stimuleret på en anden måde, hvis han er i fritidsordningen, ikke også. Der er nogle andre udviklingsmuligheder i hvert fald" (Bilag C, linje: 444-447). Mette italesætter altså behovet for Inuks indmelding i fritidsordningen på en måde, hvor hun, modsat Naja, undgår at positionere Inuks forældre som passive og fraværende, mens forestillingen om fritidsordningen som et sted med gode stimulerings- og udviklingsmuligheder for Inuk bevarer.

## Deltagelse med fokus på iboende vanskeligheder

Jeg har altså i ovenstående argumenteret for, at Mettes deltagelse i det konsultative møde om Inuk bærer præg af hendes konsultative fortolkningsrepertoires, hvor vigtigheden i, at se barnet i et helhedsorienteret og ressourcefuldt perspektiv, kommer i centrum. Det handler også for Mette om at facilitere en forståelse for Inuk og hans familie, hvilket hun forsøger at bidrage til ved at inddrage kultur som mulig forklaring på Inuks umodenhed. Men til trods herfor, så afspejler Mettes deltagelse til det konsultative møde også brugen af mere individualiserende fortolkningsrepertoires.

---

Mette har ganske vist blik for, at Inuks sproglige, sociale og adfærdsmæssige umodenhed både kan skyldes hans kognitive forudsætninger, hans oplevelser med mange skift ift. skoleklasser og hans kulturelle baggrund (Bilag C, linje: 271-279, 404-415, 569-587), men i dette perspektiv ligger stadig en forestilling af, at Inuk er den, der er bærer af vanskelighederne, hvorfor det også er ham (og hans forældre), som det fortsatte arbejde skal rettes i mod. Derfor afslutter Mette også mødet med at konkludere, at et vigtigt arbejds punkt, inden afholdelse af det næste møde om Inuk, er at få undersøgt Inuk med et afdækningsmateriale, som dansk som andetsprogsvejlederen Anne gennem mødet har talt varmt for, da det kan fortælle noget om Inuks sproglige kompetencer, talforståelse og herudover indebærer det en afdækning af hans historie (Bilag C, linje: 49-58, 428-433, 592-593).

Mette italesætter også til sidst i mødet, hvad der yderligere skal arbejdes frem i mod, hvilket har udgangspunkt i, hvad lærerteamet har ytret ønske om: *"Så et ønske om, at fravær nedbringes, ønsket om et tæt skole-hjem-samarbejde, ønske om indmelding i fritidsordning [...]"* (Bilag C, linje: 470-475). Den sociale praksis, hvor Inuks udfordringer netop viser sig i, italesættes altså ikke som en praksis, der skal arbejdes på eller ændres forhold i, og således reflekteres der heller ikke over, hvilke kontekstspecifikke forhold, der har betydning for, at Inuk udfordres både sprogligt, socialt og adfærdsmæssigt i skolen.

Mette spørger dog lærerne efter hendes opsummering af de fremadrettede arbejds punkter, om der er noget de kan gøre i skolen ift., at Inuk kan blive en større del af det sociale fællesskab i klassen (Bilag C, linje: 525-528). Således forsøger Mette i dette tilfælde altså at rette interventionen ift. den sociale del mod den pædagogiske praksis, og hvad der kan gøres her. Men lærerne synes at være så optaget af, at løsningen ligger i, at Inuk indmeldes i fritidsordningen, at ingen går med på Mettes efterspørgsel efter initiativer i den pædagogiske praksis, som kan skabe rammer for, at Inuk udvikler sig socialt gennem leg og kammeratskaber. Britta svarer nemlig, at hun egentlig tænker, at Inuk føler sig som en del af børnefællesskabet, men at han jo selvfølgelig gerne vil være sammen med de andre i fritidsordningen også (Bilag C, linje: 528-531). Underforstået mener Britta altså ikke, at det er i skolekonteksten, der kan iværksættes noget fordelagtigt for Inuks sociale udvikling. Mette udfordrer ikke Britta eller de andre lærere herpå, hvormed den pædagogiske praksis altså ikke bliver genstand for refleksion eller forandring.

---

## Lines deltagelse til det konsultative møde om Hamid

Modsat Mette så tager Line ikke del i mødet ved at indtage en position som mødefacilitator. I stedet er det skolelederen Jette, der byder velkommen og løbende forsøger at opsummere, hvad de har talt om (Bilag D, linje: 33-34, 498-500, 524-532, 536-537, 592). Gennemgående i mødet er Line meget passivt tilstede, hvor hun hverken stiller spørgsmål eller bringer perspektiver i spil. Lines deltagelse synes at være begrænset til at skulle fremlægge den kognitive profil, der er udarbejdet på baggrund af testningen af Hamid, samt byde ind, når noget relaterer sig hertil. Line deltager altså på en måde, hvor hun indtager en position som ”test-psykologen”, der har til opgave at give skolen klarhed om, i hvilken grad Hamids sproglige, sociale og adfærdsmæssige vanskeligheder skyldes kognitive begrænsninger.

Dette står imidlertid i kontrast til Lines konsultative bestræbelser på at gå faciliterende til værks og bidrage med et helhedsorienteret perspektiv på barnet i vanskeligheder. Jeg vil dog pege på tre forhold, som jeg tænker har betydning for, at vi ser denne kontrast mellem Lines konsultative italesættelser og hendes deltagelse i praksis. For det første skal kontrasten formentlig ses i lyset af, at disse konsultative forståelser støder sammen med Lines forestillinger om, at mødet må tage udgangspunkt i lærerteamets ønsker og behov. Line oplever nemlig, som nævnt tidligere, at lærerteamets behov er at få klarhed omkring Hamids kognitive forudsætninger, og at de samtidig ikke er klar til at se ”bagved”, hvorfor tiden endnu ikke er moden til, at hun bringer sine refleksioner herover på banen (Bilag B, linje: 155-187). For det andet skal vi også forstå Lines passive deltagelse, som relateret til, at Line fortolker psykologens rolle som knyttet til det afvigende og specielle, hvor hun i interviewet, som eksemplificeret i første del af analysen, også selv forklarer sin begrænsede rolle til mødet som værende et resultat af, at Hamids kognitive profil ligger indenfor normalområdet, hvilket hun oplever som lærernes kompetenceområde (Bilag B, linje: 70-105). Og for det tredje så tænkes Hamids tidligere lærer fra modtageklassen Katjas deltagelse i mødet at have stor betydning for Lines marginale deltagelse, da Katja indtager en meget markant position som ”ekspert” på arbejdet med minoritetsfamilierne ved at udtrykke sig med stor tydelighed og sikkerhed ift., hvordan forskellige forhold hænger sammen i disse familier. Men Katja tager ikke blot denne position på sig, hun positioneres ligeledes ind i den af Line og de andre mødedeltagere. Line forklarer fx i interviewet, hvordan hendes rolle til mødet om Hamid også er ret begrænset, fordi

---

der sidder en lærer fra modtagerklassen (Katja) med ved mødet, som ved mere om flygtningebørn og deres familier, end hun gør (Bilag B, linje: 110-116). Indirekte ligger altså en tolkning af minoritetsfamilierne, som meget anderledes fra de etniske danske familier, hvilket nødvendiggør en specialviden på området, som Line ikke oplever at være i besiddelse af.

## Deltagelse med fokus på kulturel baggrund

Når Line er aktivt deltagende til mødet, er det altså overvejende i relation til den kognitive testning af Hamid. Mødet starter også ud med, at Line fortæller, hvordan testningen med WISC-IV giver dem viden om, hvad der skal arbejdes med ift. Hamid, og hvordan der kan kompenseres (Bilag D, linje: 55-57). Herefter gennemgår hun Hamids kognitive profil i meget overordnede og generelle beskrivelser af, hvordan han har klaret sig på de forskellige delprøver ift. normalområdet. Ind i denne individualiserende diskurs med fokus på normalitet og afvigelse viser der sig dog også aspekter af ressourceorientering, hvor Line i sin tilbagemelding også forsøger at gøre opmærksom på Hamids velvillighed og gode kompetencer, når han forstår instruktionen (Bilag D, linje: 78-82). Ressourceorienteringen bringes dog ikke i spil herudover og får således ikke en betydelig rolle til mødet. Som nævnt tidligere i opgaven konkluderer hun, at Hamids sproglige, sociale og adfærdsmæssige udfordringer ikke kan siges at skyldes generelle indlæringsvanskeligheder, sådan som de har haft mistanke om, men at der i stedet er tale om en specifik tosprogs-problematik (Bilag D, linje: 66-86).

Når Line på baggrund af testen ikke kan forklare Hamids udfordringer med afsæt i generelle indlæringsvanskeligheder, så fordrer det, at der kommer andre hypoteser og forklaringer i spil til mødet. Forklaringerne bliver i stedet rettet mod Hamids baggrund og hjemmemiljø. Line siger fx under mødet:

*”Men en ting er jo dårlig begavelse, en anden ting er, at man er analfabet, har flygtningetraumer, sårbar familieforhold, sengetider og de der ting ikke, og sådanne forhold spænder jo ben for begavelse ikke. Og det er jo ikke bare til at sætte sig ned og lære, når man ikke har sovet, og der ikke er styr, på de der ting.”* (Bilag D, linje: 163-169).

---

Line refererer altså til, at Hamids vanskeligheder kan fremstå, som om han er ”dårlig begavet”, men at det i stedet er traumer fra en ubehagelig flugt og sårbare familieforhold med manglende struktur og rammer i hjemmet, der spænder ben for Hamids læring og trivsel. Line deltager altså her ved at fortolke barnets vanskeligheder i et perspektiv, som også inddrager barnets historie, sociale og kulturelle baggrund i sin betragtning. Når forklaringen om generelle indlæringsvanskeligheder må forlades, tager Line altså visse elementer af sine konsultative fortolkningsrepertoires i brug, hvor hun ser barnet i et mere helhedsorienteret perspektiv, hvor der også er blik for det, der sker omkring barnet.

Den forklaring, der kommer til at dominere mødet i forsøget på at forstå Hamids udfordringer, er relateret til Hamids forhold i hjemmet. Kort efter Line har fremlagt Hamids kognitive profil og italesat traumeperspektivet som forklaring, problematiserer Hamids støttelærer Merete, at Hamid ofte møder træt op i skole, og at han fortæller, at de har haft gæster derhjemme, hvortil Line svarer:

*”Hm, det er jo også et perspektiv i det. Den der læringsparathed, om man er modtagelig for undervisning eller ej. [-] Og det tænker jeg da heller ikke er en ukendt problematik for nogle af de her familier. At man lige skal huske at passe nogle sengetider og komme til tiden. Der er bare en kulturforskel der”* (Bilag D, linje: 107-112).

Line knytter altså i ovenstående citat Hamids vanskeligheder med at tilegne sig sprog sammen med en manglende læringsparathed, der kan være udløst af for lidt søvn, som følge af at sengetiderne i hjemmet ikke passes i en tilstrækkelig grad. Line forstår det dog ikke, som en problematik, der særegent er tilstede i Hamids familie, men generaliserer det i stedet til noget, der er knyttet til en anderledes kultur, hvilket illustrerer Lines brug af et fortolkningsrepertoire, hvor kultur bliver en betydelig del af forklaringen på barnets vanskeligheder. Det er imidlertid ikke alene Line der gør brug af disse kulturelle fortolkningsrepertoires. Megen tid til mødet går med generaliserende beskrivelser af en anderledes kulturel baggrund, som løbende relateres til Hamids familie. Disse beskrivelser føres ofte an af Katja (læreren fra modtagerklassen), og som følgende eksempel viser, så er kulturforklaringerne præget af fortællinger om en kultur med et markant anderledes og utilstrækkeligt forhold til forældre-

---

rollen, som støder sammen med den ”gode” og ”korrekte” danske måde at være forældre på. Katja siger fx i forlængelse af det foregående eksempel:

*”Men det er også det der med forældrerollen, som de [minoritetsforældre] nogle gange har svært ved. Altså at forstå at når man har børn, så har man altså ikke folk til at sidde og snakke til kl. 1 om natten på hverdage [...] Altså for nogle arabiske familier, der er det der med børn, nogle man får, og så får man bare dem. Og det er så det. Og så kører det. Og så har familierne ellers deres eget liv ved siden af, og så er de børn der, de er der bare [...] Så det er noget med at klæde forældrene på til den der kultur, der er omkring børnene”. (Bilag D, linje: 125-147).*

Katja trækker altså tydeligt på et fortolkningsrepertoire, hvor de anden etniske forældre opleves som mangelfulde i deres forældrerolle. Katja italesætter det som et problem ift. de arabiske forældre, som hun oplever ude af stand til at tage sig ordentligt af deres børn og positionerer dem således som uansvarlige, fraværende, uengagerede og passive i forældrerollen. Men selvom Katja i dette uddrag specifikt referer til arabiske forældre, er der dog tydelige lighedstegn med, hvordan Inuks forældre i case 1 også blev positioneret som utilstrækkelige i forældrerollen og ude af stand til at støtte op om barnets læring. Og ligesom fortolkningerne af Inuks utilstrækkelige forældre i case 1 bringer transplantationsrationalet i spil, så ser vi også her i case 2 om Hamid, at Katja forstår det som nødvendigt at *”klæde forældrene på”* til at være forældre i en dansk folkeskole.

At Hamids forældre skal lære, hvordan forældreskabet skal gøres, bliver et emne, der fylder meget på mødet. Dialogen herom præges dog i høj grad af en italesættelse, hvor det handler om at være meget tydelige overfor forældrene ift., hvilke krav de har til dem, hvor skolelederen Jette fx siger henvendt mod Katja: *”Ja, og det kalder jo også på enorm tydelighed overfor de forældre. Det er også det, du altid understreger, at vi må ikke pakke det ind – han skal i seng, han skal som minimum sove så og så meget”* (Bilag D, linje: 175-180). Men sideløbende med dette transplantationsrationale, hvor Hamids forældre gennem tydelighed og konkrete krav skal lære at gøre forældreskabet, så det støtter Hamids læring og trivsel, så eksisterer der også en forestilling om, at forældrene kun skal have det mest nødvendige at vide om, hvad skolen tænker om Hamids vanskeligheder, og hvilke interventioner der skal igang-

---

sættes (Bilag C, linje: 520-532). Til mødet italesættes det som et hensyn til Hamids forældre ift. ikke at komme til at forvirre dem mere end nødvendigt, men klasselærer Kasper giver dog også udtryk for, at man kan fortælle dem, hvad de skal gøre, men at stable et samarbejde på benene med dialog er umuligt. (Bilag D, linje: 320-324). Line deltager i overensstemmelse med denne forestilling, hvor hun fortæller, ”*at testen jo heldigvis er nem at give tilbagemelding på til forældrene, og at de jo bare skal have at vide, at det ser jo bare fint ud*” og runder af med, at forældrene jo ikke behøver at vide mere (Bilag D, linje: 330-333). Lines deltagelse afspejler altså hendes fortolkningsrepertoire, hvor samarbejdet med minoritetsforældrene tolkes som særligt udfordrende pga. både sproglige og kulturelle barrierer, hvilket, som mødet også illustrerer, får den konsekvens, at forældrene involveres i mindst mulig grad.

Ligesom jeg pointerede det i ovenstående afsnit om Mettes deltagelse i det konsultative møde om Inuk, så vil jeg også her pege på det forhold, at der ikke rettes nogen særlig opmærksomhed mod den sociale praksis, som Hamid er en del af, og det undersøges derfor heller ikke, hvordan denne har betydning for, at Hamid opleves udfordret.

### *Delkonklusion*

Der er altså stor forskel på Mette og Lines deltagelse til deres respektive konsultative møder. Hvor Mette deltager som mødefacilitator, er Lines deltagelse i overvejende grad begrænset til overlevering af den kognitive testning af Hamid. Selvom psykologernes deltagelse er væsensforskellig, synes det hos begge at være et udtryk for en tydelig afstandtagen fra ekspertrollen.

Særligt synes det væsentligt at fremhæve, hvordan fokuset på Inuk og Hamids hjemlige forhold kommer til at dominere til begge møder, hvilket psykologerne gennem deres deltagelse bidrager til. Her bringes kultur i høj grad i spil som forklaring på drengenes udfordringer. Et gennemgående forhold til begge møder er således, at der ingen opmærksomhed vendes mod, hvilken betydning den sociale praksis har for, at Inuk og Hamid opleves udfordret. Når drengenes udfordringer knyttes til en kulturel mangelfuld baggrund med utilstrækkelige forældre, så slører det for at andre og mere kontekstsensitive forståelser kommer frem i lyset. Dette bevirker, at Inuk, Hamid og deres forældre alene gøres til genstand for forandring. At der umiddelbart sker en

---

negligering af den sociale praksis og kontekstens betydning vil jeg argumentere yderligere for i den følgende diskussion.

## 7. Diskussion

Analysen har altså i kraft af specialets problemformulering belyst, hvilke fortolkningsrepertoires PPR-psykologerne Mette og Line gør brug af i deres konsultative virke vedrørende etniske minoritetsbørn, samt hvordan disse kommer til udtryk i psykologernes deltagelse ved deres respektive konsultative møder vedrørende Inuk og Hamid. I nærværende diskussion vil jeg tage skridtet videre og diskutere, hvilken betydning Mette og Lines deltagelse synes at få for de forståelser og handlemuligheder, der konstrueres til mødet. Bidrager de gennem deres deltagelse til i samarbejde med lærerne at konstruere nye forståelser af problemstillingen, der gør lærerne i stand til i praksis at handle anderledes og på en måde, som øger muligheden for, at barnet kan ændre sin deltagelse i den sociale praksis, således at det ikke udfordres i samme grad? Der synes at være flere forhold, som står i vejen herfor, hvilket jeg vil pege på i de følgende diskussioner. Til sidst knytter jeg et par kommentarer til undersøgelsens begrænsninger.

### *”At se for meget kultur”*

Jeg beskrev tilbage under afsnit 4 om den essentialistiske kulturforståelse to kontrastfyldte forståelser af kultur; hhv. den *beskrivende* og den *komplekse* kulturforståelse. Her pegede jeg med udgangspunkt i Staunæs (2004) på, hvordan den beskrivende kulturforståelse, hvor kultur bliver en særlig essens i individet, som vedkommende passivt bærer med sig, ligger til grund for, at individers tanker, handlinger og følelser forklares med kultur – de såkaldte kulturelleforklaringsmodeller. I forlængelse heraf stillede jeg spørgsmålstegn ved, hvorvidt PPR-psykologen mon også gør brug af disse kulturforklaringer, som flere studier har peget på, er tilfældet blandt lærere og pædagoger? Eller i hvilken grad psykologen er i besiddelse af en viden, som gør at hun kan deltage i den sociale praksis i overensstemmelse med den komplekse kulturforståelse, hvor kultur er noget der *gøres* i konstant forhandling i sociale sammenhænge? (Staunæs, 2004). Her på den anden side af analysen kan der nu kastes lys over disse spørgsmål.



---

Som vi så gennem analysen, så har både Mette og Line svært ved at vurdere, hvornår kultur har betydning for, at børn med anden etnisk baggrund udfordres i den danske folkeskole. For som Line også siger i interviewet *"hvornår er det det ene, og hvornår er det det andet?"* (Bilag B, linje: 402-403). På trods af at Mette og Line begge giver udtryk for en generel bevidsthed om, hvordan mange forskellige forhold i barnets liv, herunder kognitive, sociale og kulturelle, har betydning for barnets vanskeligheder, så synes fortællinger omkring minoritetsbørnenes anderledes kulturelle baggrund at få en meget stor rolle i både interviewene med psykologerne og til de to konsultative case-møder, hvor det ofte leder til forklaringer med udgangspunkt i kultur. Specielt Mette er dog som vi så i analysen meget påpasselig med at konkludere, i hvilken grad kultur er forklaringen på Inuks umodenhed og opfordrer til, at hende og lærerteamet bevarer nysgerrigheden samt går i dialog med forældrene om, hvilke forventninger de har til Inuk. Mette italesætter da også, som vi så i første del af analysen, en forståelse af kultur, som har elementer af den komplekse kulturforståelse, når hun peger på, at det er vigtigt ikke blot at generalisere, men også undersøge hvad den kulturelle baggrund betyder for den enkelte familie. Dog synes denne forståelse af kultur ikke at blive forløst i praksis, men forblive ved en italesættelse. Mette er godt nok til mødet påpasselig med at konkludere, hvornår noget er kultur, og hvornår det er noget andet, der er årsag til Inuks udfordringer, men hun tager dog stadig del i en diskurs, hvor kultur opfattes som noget, der *kan* forklare, spørgsmålet er blot, hvornår det gør. Kultur opleves altså som noget objektivt, en essens, der ligger bag visse konkrete handlinger og situationer. Det synes altså overvejende at være en essentialistisk kulturforklaring Mette og Line griber til under de konsultative møder.

Berliner (1997, p. 27) beskriver, hvordan denne risiko for *"at se for meget "kultur" "* blandt professionelle, skal forstås som et velmenende forsøg på at skabe forståelse for det, der fremstår uforståeligt og således undgå at bebrejde og dømme den enkelte familie for noget, der skyldes en anderledes kulturel baggrund. Problemet med kulturforklaringen er imidlertid, at den forhindrer, at mere nuancerede forståelser af minoritetsfamiliernes handlinger kan komme frem i lyset (Bundgaard & Gulløv, 2008, p. 202). Inuk, Hamid og deres familier forsvinder således ind i generaliseringer, hvor de ikke længere er selvstændige individer med egne unikke interesser, motiver og anliggender, men repræsentanter for en gruppe (Staunæs, 2004). Men som vi så gennem analysen finder kulturforklaringen og de tilhørende generaliseringer ikke sted i

---

et neutralt rum. De udspiller sig i en normativ praksis, hvor en mangeldiskurs dominerer fortolkningen af det etniske minoritetsbarn og dets familie: Inuk og Hamid opleves bl.a. som udfordret i den danske folkeskole pga. en kulturel *mangelfuld* opdragelse og stimulering, hvor forældrene positioneres som utilstrækkelige, uvidende, uengagerede og passive i deres måde at gøre forældreskabet på. Denne mangeldiskurs er som beskrevet i afsnit 4 ligeledes identificeret i andre kvalitative studier af etniske minoriteter i uddannelsessystemet (Gilliam, 2009; Matthiesen, 2016; Gitz-Johansen, 2006; Bundgaard & Gulløv, 2008).

Men flere spørgsmål trænger sig imidlertid på, for hvilken betydning har det, når kultur trækkes frem til de konsultative møder og bliver forklaringen på det, der er svært at forstå?”. Hvad er konsekvensen af dette, når kulturen fortolkes som mangelfuld? Det vil jeg forsøge at kaste lys over i det følgende.

## Konsekvenser af kulturforklaringen

### Når det specifikke og kontekstafhængige overses

Det essentialistiske kulturbegreb og andre lignende sociale kategorier har den konsekvens at specifikke forhold – *det kontekstafhængige, det situationsbestemte, det relationelt betingede, det særegne* – overses til fordel for generelle forklaringer (Bundgaard & Gulløv, 2008, p. 202). Netop fraværet af specifikke og kontekstuelle forhold synes at gennemsyre specialets empiriske materiale. Når der under de konsultative møder ligges så betydelig en vægt på, at Inuk og Hamids udfordringer knytter sig til forhold i hjemmet, så synes det at ske på bekostning af også at have blik for, hvilke forhold der er på spil i den specifikke pædagogiske praksis, hvor Inuk og Hamid opleves som udfordret. Et tydeligt eksempel på, hvordan fortolkninger af kultur som en essens forskyder fokuset fra den specifikke kontekst til generelle forklaringer med afsæt i kultur ses fx, da dialogen til sidst under det konsultative møde om Hamid falder på, hvordan Hamid ofte ender i konflikt med de andre børn og her ofte tyer til udadreagerende adfærd med slag og spark (Bilag D, linje: 555-580). Hamid bliver i den forbindelse beskrevet som manglende visse sociale færdigheder, som gør, at han ender i konflikt. Skoleleder Jette siger i relation hertil om hans tid i Syrien: ”Men det har nok været lidt *'survival of the fittest'* på gaden. En anden kultur med andre spilleregler. Det er nok der, at han har lært at diskutere lidt med kroppen” (Bilag D, linje: 577-580). Hamids adfærdsmæssige udfordringer forklares altså

---

i citatet, som et resultat af en anderledes kulturel måde at kommunikere på, hvor det er nødvendigt at ”diskutere med kroppen”. Dialogen omkring Hamids sociale udfordringer ignorerer således fuldstændig, at han er en del af en social praksis med andre deltagere (børn, lærere, forældre), hvor han deltager fra sin position på sin særlige måde. Og det er således herigennem, at Hamids tanker, følelser og handlinger må forstås (Dreier, 1999a). Med udgangspunkt i Dreier (1999a) vil jeg pege på, at det er nødvendigt at stille spørgsmål, som ”Hvad er det, Hamid er en del af? Hvordan tager han del i det? Og hvilken position deltager han fra?”, for at kunne forstå, hvorfor han handler, som han gør. Man må se *med* Hamid, indtage et førstepersonsperspektiv og undersøge hans deltagelsesmuligheder fra hans perspektiv og ståsted (Dreier, 1999a). I perspektiveringens afsnit 10 præsenteres en model, som tænkes at kunne støtte PPR-psykologen i at facilitere et sådan perspektiv på problemstillingen til det konsultative møde.

Kulturforklaringerne tages ligeledes ofte i brug i skole-hjem-samarbejdet, når PPR-psykologerne og lærerteamet oplever, at kommunikationen med minoritetsforældrene er udfordrende og frustrerende. Udover en sprogbarriere tolker psykologerne og lærerne, som nævnt i analysen, at der også eksisterer en kulturforskel, der besværliggør samarbejdet, og som kan komme i konflikt med deres ”danske” forståelse af, hvordan det gode forældreskab forvaltes. Således rettes forklaringen på det svære forældresamarbejde altså mod minoritetsforældrenes utilstrækkelige sprog og kultur, hvormed det fuldstændig overses, at også sociale dynamikker, positioneringer, magtstrukturer osv., spiller ind på det konkrete skole-hjem-samarbejde (Matthiesen & Ovesen, in. prepp). Matthiesen (2015, 2016) har fx med sine feltstudier belyst, hvordan lærere tolker somaliske mødre, som hverken villige eller i stand til at engagere sig i skole-hjem-samarbejdet, hvilket også her knyttes til en anderledes kulturel baggrund. Matthiesen viser dog, hvordan disse mødre på mange forskellige måder forsøger at positionere sig som engagerede og ansvarlige forældre, der støtter op om lærerne og deres børns skolegang, men hvor ulige magtforhold i samarbejdet betyder, at til trods for mødrenes ihærdige forsøg lykkes dette ikke. De somaliske mødre er altså ikke passive, uengagerede og fraværende i en kulturessentialistisk forstand, men forhindres i at indtage en aktiv, engageret og tilstedeværende position i skole-hjem-samarbejdet (Matthiesen, 2015).

---

## Når handlemuligheder begrænses

Den essentialistiske kulturforklaring ignorering af det specifikke og kontekstafhængige i den sociale praksis får ydermere den uheldige konsekvens, at den begrænser den professionelle handlemuligheder (Matthiesen & Ovesen, in prepp.). Når kulturforklaringen muliggør, at årsagen til minoritetsbarnets vanskeligheder kan placeres i det utilstrækkelige hjem, så er der som antydning i ovenstående skabt grobund for, at den sociale praksis i skolen ikke gøres til genstand for undersøgelse af, hvordan denne har betydning for konstrueringen af barnets vanskeligheder. Og når den sociale praksis ikke opleves som medkonstruerende, så begrænses lærerens mulighed for at handle i den sociale praksis nødvendigvis også (Matthiesen & Ovesen, in prepp.). I specialets empiriske materiale giver dette sig udslag i, at psykologerne og lærerne fremfor at reflektere over, hvordan de skaber øgede deltagelsesmuligheder for barnet i praksis, i stedet forstår sine handlemuligheder som begrænset til et transplantations- og kompensationsrationale. Når Inuk til det konsultative møde opleves umoden, som en konsekvens af forhold i hjemmet, så foreligger den umiddelbare handlemulighed nødvendigvis at være at forsøge at videregive information til Inuks forældre om, hvordan man bedst opdrager børn i Danmark, samt forsøge at kompensere for Inuks manglende sproglige, sociale og emotionelle udvikling ved at arbejde på, at han bliver indmeldt i fritidsordning.

Samme forhold gør sig gældende i casen om Hamid, hvor transplantationsrationaler også bliver tydelige gennem dialogen til mødet. Men jævnfør analysen italesættes der dog til mødet en grænse for, hvor meget Hamids forældre skal involveres i processen, da kulturelle og sproglige barrierer gør møderne særligt udfordrende. Ydermere argumenteres der for, at det også er af hensyn til forældrene, som risikerer at blive overrumplet af information. Der synes altså her at være et paradoks tilstede, hvor Line og lærerteamet på den ene side ser årsagen og derfor også løsningen på Hamids vanskeligheder placeret i hjemmet, men på samme tid forsøger at holde forældrene i periferien og kun involvere dem i mindst mulig grad. Det paradoksale giver dog måske alligevel mening i kraft af, at forklaringen på Hamids vanskeligheder netop knytter sig til kultur. For som Bundgaard & Gulløv (2008, p. 203) skriver, så kan kulturforklaringen resultere i, at de professionelle oplever det vanskeligt at ændre de problematiske kulturelle forhold; *”Billedet bliver statisk, og forventningerne til, at kommunikationen kan føre til forandring, bliver små”*. Dette synes at skabe en ond cir-

---

kel, hvor de professionelle fortolkninger af det svære forældresamarbejde resulterer i, at forældrene spilles ud på en sidelinje, hvorfra de får svært ved at byde ind. Dette styrker videre fortolkningen af forældrene som uengagerede og uvidende, hvilket dermed øger incitamentet for at holde dem på sidelinjen, og sådan synes den onde cirkel at opretholde sig selv. For det andet skaber det også en risiko for, at de professionelle bliver blinde for, hvordan forældrene kan udgøre en ressource til møderne, hvor de bidrager med en anden viden om barnet, som kan medvirke til at nuancere billedet. Som vi så i analysen trækker både Mette og Line på fortolkningsrepertoires, hvor minoritetsforældrene forstås som vigtige for forståelsen af barnet, men i praksis synes der altså at være visse marginaliserende dynamikker i spil, som gør det vanskeligt at realisere en egentlig inddragelse af forældrene, som en ressource i processen.

### *Et monokulturelt konsultativt møde*

Som jeg pointerede med udgangspunkt i Berliner (1997), så skal Mette, Line og lærernes trækken på kulturforklaringen anskues som deres velmenende forsøg på at skabe forståelse for det, der for dem fremstår uforståeligt. Min oplevelse under empiriindsamlingen var da også, at psykologerne og lærerne deltog med en bekymring for barnets læring, udvikling og trivsel, som havde rødder i et oprigtigt ønske om at gøre det bedste for barnet. På trods af disse gode hensigter, så synes begge case-møder at afspejle et monokulturelt konsultativt møde, hvor anderledes forstås som forkert, hvilket utilsigtet fører til marginalisering, diskriminering og eksklusion af etniske minoritetsbørn og deres forældre (Gilliam, 2009).

At monokulturelle forestillinger kommer til udtryk under de konsultative møder mellem PPR og skole, er imidlertid ikke overraskende taget i betragtning, hvilket system de er en del af. Som jeg forsøgte at vise indledende, så er monokulturelle logikker infiltreret i uddannelsessystemet. Dette blev i starten af specialet eksemplificeret med folkeskoleloven, som i dens diskursive formulering implicit udtrykker, at det værdifulde i skolen er den danske kultur, hvormed folkeskolen må søge en kulturel homogenitet i overensstemmelse hermed (Gitz-Johansen, 2006, 39). Uddannelsespolitikken har således haft en assimilerende karakter, som har handlet om at tilpasse det andet, det anderledes og det afvigende til de danske normer (ibid.). Når Mette, Line og lærerne gennem deres deltagelse konstruerer et monokulturelt konsultativt møde, så skal det altså ikke anskues som forståelser og forestillinger de helt uafhængigt af

---

deres omverden bringer i spil. Tværtimod må deres handlinger og fortolkninger i tråd med diskurspsykologien både forstås som konstruerende, men også formet af de overordnede diskurser og logikker, som står til rådighed i samfundet, og som skaber en ramme om, hvilken virkelighed der kan konstrueres (Wetherell, 1998). Diskursernes selvfølgelighed resulterer dog i, at psykologerne og lærerne ikke er i stand til at se, hvordan de gennem deres deltagelse i den sociale praksis (re)producerer dette kulturelle hegemoni (Dreier, 1999a). Således er vejen ryddet for konstrueringen af en snæver normativ forståelse af, hvornår barnets dansk kan siges at være tilstrækkeligt korrekt, hvor selvstændigt barnet skal kunne gå til opgaver, hvilke emotionelle og adfærdsmæssige udtryksformer der er acceptable, hvordan det gode forældreskab gøres, hvor meget og på hvilken måde barnet skal stimuleres og opdrages, og jeg kunne fortsætte i en uendelighed. Megen forskning har peget på, hvordan denne snævre normativitet bygger på et dansk middelklasseideal, som marginaliserer og begrænser de børn og forældre, som ikke har middelklassens kulturelle koder med sig i bagagen, fra at blive anerkendt som ressourcefulde deltagere i fællesskabet (Gilliam, 2009; Matthiesen, 2016; Horst & Gitz-Johansen, 2010). Psykologernes og lærernes forsøg på at inkludere og skabe deltagelsesmuligheder for Inuk og Hamid ved at tilpasse dem det danske middelklasseideal gennem compensation og transplantation resulterer altså helt modsat hensigten i marginalisering og ekskludering af både børnene og deres forældre (Matthiesen, 2016).

Måske kunne man på nuværende tidspunkt have lyst til at stille spørgsmålet ”Hvad er alternativet hertil?”. Jeg forestiller mig, at langt de fleste vil mene at vi må modarbejde marginalisering og ekskludering af denne gruppe, men er kompensations- og transplantationsrationalerne ikke til en vis grad nødvendige? Hvis minoritetsbarnet ikke har kendskab til de normer og værdier, der praktiseres i folkeskolen, er kompensationsrationalet vel netop barnets mulighed for at klare skolen godt og skabe sig en fremtid i Danmark? Det er uden tvivl legitime spørgsmål at stille, men jeg vil fremhæve to tidligere nævnte forhold, som er væsentlige at medtænke, når der reflekteres over disse dilemmaer: For det første, hvordan den sociale praksis betydning for oplevelsen af barnets problemer negligeres og får den konsekvens, at årsagen til problemerne alene placeres i hjemmet. Således er der skabt grobund for kompensations- og transplantationstankegangen. Bliver det specifikke og kontekstafhængige i højere grad et refleksionspunkt, vil kompensations- og transplantationsrationaler få en min-

---

dre dominerende rolle og således ikke være de eneste strategier psykologerne og lærerne tyer til i deres intervention. For det andet, hvordan den normative forståelse af rigtig og forkert er så snæver, at det kun er middelklassens børn, der rigtig passer ind i formen.

Et opgør med den snævre normativitet synes dog kun at kunne forløses, hvis vi for alvor begynder at tænke og handle i overensstemmelse med en inklusionsforståelse, hvor dikotomien normalt og specielt ophæves i det inkluderende praksisfællesskab. Alle individer forstås her som unikke, hvorfor nogle ikke kan være mere normale eller specielle end andre (Alenkær, 2008, p. 21). Diversiteten og mangfoldigheden i elevsammensætningen opleves som en ressource i det inkluderende fællesskab. Dette betyder ikke, at der sker en usynliggørelse af, at nogle børn kan have behov, der kræver en særlig indsats. Men denne særlige indsats indebærer ikke at barnet alene skal tilpasses skolens eksisterende middelklasseideal, i stedet bliver princippet om gensidig tilpasning til fællesskabet centralt (ibid., p. 22). Det handler om at finde en måde, hvormed skolen kan tilpasse sig de børn, den skal være til gavn for, samt yde en indsats som gør det muligt, at barnet kan deltage aktivt og bidrage med sine unikke egenskaber og kompetencer til skolens praksisfællesskab (ibid.). I kraft af den position PPR-psykologen har i det danske uddannelsessystem, som rådgiver og sparingspartner for lærere og pædagoger, synes det oplagt, at psykologen som inklusionsarkitekt i en kvalitativ inklusionsforståelse viser, hvilken vej skolerne må gå for at udvikle deres praksis til at kunne inkludere de børn, der på nuværende tidspunkt står i risikozonen for at blive ekskluderet. En af disse børnegrupper er de etniske minoritetsbørn, sådan som analysen har vist. For denne gruppe af børn, synes det dog nødvendigt, at psykologen er i besiddelse af nogle kompetencer, som gør hende i stand til at forstå, hvordan og hvornår kultur har betydning for minoritetsbarnets (og forældrenes) handlen. Derfor argumenterer jeg i perspektiveringen for, at psykologerne må tilegne sig en grad af interkulturel kompetence.

### *Når det konsultative begrænser deltagelse*

I nærværende afsnit vil jeg på baggrund af analysen diskutere det konsultative i de to case-møder. Jeg vil kaste et blik på, hvordan Mette og Line under møderne synes at anvende den konsultative tilgang på en måde, som i nogen grad begrænser dem i deres deltagelse og professionelle pædagogisk-psykologiske rådgivning af lærerne.

---

Gennem analysen af Mette og Lines deltagelse i de to case-møder har vi set, at de konsultative fortolkningsrepertoires på forskellig vis og i meget varierende grad kommer i spil. Mette synes i højere grad end Line at lykkes med at deltage i overensstemmelse med de metodiske anliggender i den konsultative tilgang, altså at indtage en position som facilitator, være undersøgende, søge fælles forståelse osv. Mettes deltagelse fremstår altså væsensforskellig fra Lines meget marginale deltagelse. Der er dog en fælles tolkning, som har stor betydning for måden begge psykologer forvalter deres deltagelse til mødet. Det jeg her referer til er psykologernes tydelige afstandtagen fra ekspertrollen. Både interviewene og observationerne af de konsultative møder bærer præg af, hvordan Mette og Line ikke ønsker at blive opfattet som eksperter på forståelsen af barnet og dets vanskeligheder. Afstanden til ekspertrollen tager psykologerne ved at lade lærerne bestemme udgangspunktet for, hvad mødet skal omhandle, lade lærerne være de fortællende/talende og være meget ydmyge overfor at komme med råd og vejledning. Psykologernes rationale bag denne tagen afstand fra ekspertrollen er, som vi så i analysen, at man som konsultativ psykolog ikke kommer nogen vegne med at tromle en bestemt dagsorden eller forståelse ned over hovedet på lærerteamet, da de vil have svært ved at omsætte denne viden i deres praksis.

Disse refleksioner og overvejelser, som psykologerne gør sig ift. ekspertrollen, fremstår fornuftige og relevante for at kunne etablere et konsultativt møde, som i samarbejde med lærerne kan konstruere de mest hensigtsmæssige handlemuligheder, der kommer barnet til gode. Men problemet er imidlertid, at til trods for de fornuftige refleksioner, så synes det til møderne om Inuk og Hamid at udspille sig på en måde, som bliver mere uhensigtsmæssig end hensigtsmæssig for processen. Når Mette fx tager udgangspunkt i lærerteamets behov og ønsker forekommer det at være på en måde som resulterer i, at det er et meget snævert lærerperspektiv på problemstillingen, der dominerer. Mette forsøger i nogen grad at nuancere lærernes perspektiv på Inuks vanskeligheder, men hendes ikke-ekspert position gør, at hun går meget ydmygt og indirekte til denne nuancering, hvilket i dette tilfælde ikke synes at være tilstrækkeligt ift. at facilitere et mere ressourceorienteret syn på Inuk. Når Mette som facilitator lader mødets struktur, form og indhold være op til lærerne, så er der skabt en risiko for, at de frustrationer og udfordringer, som lærerne møder i deres praksis, kommer til at fylde uhensigtsmæssigt meget og medfører, at mangelsynet på barnet



---

kommer til at dominere, sådan som vi oplevede det i casen om Inuk. Kaster vi blikket på det konsultative møde om Hamid identificerer Line sig i meget høj grad med ikke at være ekspert på almenområdet<sup>13</sup>. Derfor betvivler hun også relevansen af sin faglige psykologviden ift. Hamid og hans vanskeligheder, hvormed hun ikke ser sin rolle som værende særlig stor til mødet.

Mette og Lines måde at fortolke og forvalte deres afstandsstagen fra ekspertrollen i de to cases, bevirker altså umiddelbart, at psykologerne kommer til at sidde for passivt på sidelinjen, hvorfra de ikke får bragt deres psykologfaglige viden i spil. Szulevitz & Tanggaard (2015, p. 55f) beskriver dog også, hvordan der de senere år i visse dele af konsultationslitteraturen har været en uhensigtsmæssig dæmonisering af ekspertrollen og af (psykolog)faglig viden. De peger på, at denne dæmonisering fremstår uhensigtsmæssig i PPR-regi, fordi psykologen nødvendigvis sidder inde med psykologfaglig viden, som ligesom lærernes og pædagogernes er værdifuld for det konsultative møde at få bragt i spil. At arbejde konsultativt som PPR-psykolog bør således ikke handle om at undgå ekspertrollen ved at indtage en ikke-vidende position, men at gøre sig bevidst om, at ens position som ekspert er relateret til det psykologfaglige. Som Szulevitz & Tanggaard konkluderer, så behøver det at være psykologfaglig ekspert nemlig ikke at udelukke også at gå konsultativt til værks. De peger i stedet på, at *"Det centrale er, hvilken viden man bringer i spil, og hvordan man bringer den i spil"* (Szulevitz & Tanggaard, 2015, p. 58).

Jeg har tidligere i diskussionsafsnittet været inde på, at den viden, som Mette og Line til mødet bringer i spil, har en tendens til at centrere fokuset om Inuk og Hamid, som dem der er bærer af vanskelighederne pga. en kulturel anderledes baggrund med utilstrækkelige hjemlige forhold, hvilket sker på bekostning af også at have blik for det kontekstafhængige, situationsbestemte og relationelt betingede i de sociale praksisser, der foregår i skolen. Mette og Line kan altså siges i praksis at blive udfordret på at forvalte deres italesættelse af den konsultative forståelse og syn på barnet og dets vanskeligheder, da mere individualiserende fortolkninger og kulturelleforklarin-

---

<sup>13</sup> Hvorfor Line ser sin psykologfaglige viden som knyttet til det specielle fremfor det almene, er ikke nærværende afsnits hensigt at dykke ned i, men det fremstår om end som en interessant diskussion, specielt med tanke på, at PPR i forbindelse med inklusionsloven netop i stigende grad skal rette deres praksis mod udvikling af almenområdet, som jeg beskrev i afsnit 3.2.

---

ger i arbejdet med etniske minoritetsbørn trænger sig på. Szulevitz & Tanggaard (2015, p. 133, 140ff) har ligeledes i deres undersøgelse af PPR-psykologers virke fundet en tendens til, at psykologer kommer til at forvalte den konsultative tilgang som et metodisk anliggende, men ikke i særlig høj grad lykkes med at inddrage den konsultative tilgangs syn på barnet og forståelse af pædagogisk-psykologiske problemstillinger.

I perspektiveringen afsnit 10 vil jeg komme med nogle bud på, hvad der mon skal til for, at Mette og Line i fremtiden i højere grad vil kunne tage del i det konsultativt møde på en måde, som er mere i overensstemmelse med deres konsultative ideal, og hvor det dermed ikke alene er de metodiske anliggender ved den konsultative tilgang, der bringes i spil, men endnu vigtigere også det konsultative syn på barnet som værende i kontekstafhængige og relationelt betingede vanskeligheder.

### *Begrænsninger ved undersøgelsen*

I kraft af at jeg så småt bevæger mig mod en konklusion på specialet, vil jeg vende blikket mod undersøgelsens begrænsninger. Herudover vil jeg argumentere for, at den fremtidige forskning ift. PPR-psykologens konsultative virke i relation til etniske minoritetsbørn også bør inddrage et lærer- samt børneperspektiv. Yderligere refleksioner over specialets metode, herunder til- og fravalg samt kvalitetskriterier, findes dog allerede i afsnittet om metodiske overvejelser.

En væsentlig begrænsning ved nærværende undersøgelse er, at Line og Mettes deltagelse ikke følges udover det ene konsultative møde, de hver især deltager i. For at kunne forstå menneskers deltagelse, og hvorfor de tænker, handler og føler, som de gør, så er det nødvendigt at følge, hvordan de tager del i den sociale praksis på tværs af forskellige kontekster (Dreier, 2009). Som jeg beskrev i teoriafsnittet, er de forskellige kontekster nemlig inter-relaterede i social praksis, hvormed personens deltagelse i en kontekst er forbundet til deltagelsen i en anden kontekst i større eller mindre grad. Derfor peger Dreier også på, at det stiller nogle særlige krav til vore forskningsmetoder, hvor der må gøres op med blot at studere personer i én isoleret kontekst. I højere grad må forskningen være fleksibel og kunne følge, hvordan personer *”bevæger sig i tid og rum og ændrer deres deltagelsesmåder undervejs”* (Dreier, 1999b, p. 83). For at kunne danne mig en egentlig og nuanceret forståelse af PPR-

---

psykologernes fortolkninger og deres deltagelse, ville det altså have været hensigtsmæssigt at følge dem ind og ud af andre kontekster – når de talte uformelt med lærerne, når de på PPR-kontoret blev informeret om nye arbejdsbetingelser, når etniske minoritetsforældre også var tilstede ved møderne osv.

Selvom min problemformulering begrænser sig til PPR-psykologens fortolkninger og deltagelse, er psykologen kun en del af den sociale praksis, og jeg forestiller mig derfor også, at interviews af lærerne kunne have bidraget med fordelagtig viden, som kunne have nuanceret billede af, hvorfor PPR-psykologen deltager, som hun gør. Hertil ville det også have bidraget med en yderligere dimension at høre deres fortolkninger af de konsultative møder og det praktiske arbejde med etniske minoritets-elever.

I fremtidig forskning i relation til det konsultative møde mellem PPR, lærerteam (og evt. minoritetsforældre) synes det også væsentligt at følge lærerne ud fra mødet og ind i klasseværelset for at kunne kaste lys over, hvordan læreren i sin praksis forvalter den viden, der konstrueres til det konsultative møde. Her synes observation som metode at være fordelagtigt, fordi man ved at rette opmærksomheden mod lærerens deltagelse i praksis vil kunne få et indblik i, om lærerens eventuelle nye handlemuligheder, også skaber de øgede deltagelsesmuligheder for barnet, som de har til hensigt. Ved at observere barnets deltagelsesmuligheder og se *med* barnet kunne man således også få inddraget det yderst væsentlige børneperspektiv i forskningen (Højholt & Kousholt, 2012).

Til sidst vil jeg også pege på vigtigheden i, at der rettes et forskningsmæssigt fokus mod samarbejdet mellem PPR, skole og forældrene til det indstillede minoritetsbarn. Jeg finder det yderst problematisk, hvis der, som Line antyder, er en tendens til, at minoritetsforældrene spilles ud på sidelinjen og ikke i særlig høj grad involveres i processen, når PPR er inde over. Det fremstår ikke usandsynligt, at dette kan være tilfældet, eftersom andet forskning, som nævnt tidligere, påviser samme tendens i skole-hjem-samarbejdet (Matthiesen, 2016). I så fald er det et væsentligt forskningsfelt, der bør rettes opmærksomhed i mod, da denne meget eksplicite marginalisering og diskriminering af forældrene i sidste ende rammer de børn, som både PPR, lærerteam og forældre ellers ønsker at hjælpe.

---

## *Delkonklusion*

Specialets diskussion har altså haft til hensigt at diskutere konsekvenserne af Mette og Lines fortolkningsrepertoires og deltagelse til de to case-møder. Først og fremmest har jeg peget på, hvordan kulturforklaringen resulterer i unuancerede og generaliserende forståelser af minoritetsfamilierne, hvilket bevirker, at det specifikke og kontekstafhængige overses. Når problemet placeres i barnets kulturelle baggrund, så begrænser psykologerne og lærerne tilmed sine egne muligheder for at handle. Men det er ikke alene kulturforklaringen, der identificeres som u hensigtsmæssigt for den viden, der konstrueres til de konsultative møder. Disse møder domineres nemlig også af et monokulturelt middelklasseideal, som marginaliserer og ekskluderer børn som Inuk og Hamid, der ikke har middelklassens kulturelle koder med sig hjemmefra.

Herudover peges der på, hvordan Mette og Lines bestræbelse på at undgå at indtage en ekspertrolle til det konsultative møde bevirker, at psykologerne kommer til at sidde for passivt på sidelinjen, hvorfra deres helhedsorienterede psykologfaglige viden ikke kommer i spil, og således heller ikke bidrager til at skabe forandring og øgede handlemuligheder. Forvaltningen af de metodiske anliggender i den konsultative tilgang synes at ske på bekostning af den konsultative tilgangs kontekstsensitive og relationelle syn på problemstillinger.

## **8. Konklusion**

Det er nu blevet tid til at vende sig mod en konklusion på specialet, som har til hensigt i en kort og præcis form at fremhæve undersøgelsens væsentligste pointer med henblik på at besvare specialets problemformulering.

Nærværende speciale har altså gennem to empiriske cases, som bygger på observation af to konsultative møder omhandlende to etniske minoritetsdrengene samt efterfølgende interview af de to involverede PPR-psykologer, undersøgt, hvilke fortolkningsrepertoires PPR-psykologen trækker på i sit konsultative virke vedrørende etniske minoritetsbørn (analyse del 1), samt hvilken betydning disse har for, hvordan psykologen deltager i det konsultative møde (analyse del 2). I forsøget på at besvare disse spørgsmål er diskurspsykologien samt det kritisk psykologiske deltagelsesbegreb blevet anvendt som teoretisk og analytisk referenceramme.

---

Gennem bearbejdningen af det empiriske materiale blev der identificeret tre temaer; den konsultative diskurs, den individualiserende diskurs samt en diskurs hvor sprog- og kulturforskelle italesættes som særligt udfordrende i det konsultative arbejde. Disse tre diskursive temaer udgør hver især rammen om nogle mere specifikke fortolkningsrepertoires. Den konsultative diskurs kommer til udtryk gennem PPR-psykologerne Mette og Lines trækken på fortolkningsrepertoires, der afspejler både de metodiske anliggender i den konsultative tilgang og den konsultative faglige forholdemåde. Fortolkningerne af de *konsultative metodiske anliggender* omhandler at tage afstand fra ekspertrollen ved at tage udgangspunkt i lærerteamets behov, søge fælles forståelse og facilitere fremfor at diktere løsninger. Rationalet bag denne måde at gå til mødet på er, at psykologerne oplever at det fører dem længere i processen. Den faglige forholdemåde handler om et bestemt fagligt syn på barnet i vanskeligheder, som kommer til udtryk i psykologernes italesættelser af vigtigheden i at se barnet i et bredt, helhedsorienteret, relationelt, kontekstsensitivt og ressourcefuldt perspektiv. Disse konsultative fortolkningsrepertoires tages ikke alene i brug ift. etniske minoritetsbørn, men synes at være generelle fortolkninger, som PPR-psykologerne bestræber sig på i sit konsultative virke. Parallelt hermed kommer den noget modsatrettede individualiserende diskurs også til udtryk i interviewene gennem psykologernes fortolkninger af barnets vanskeligheder, som noget barnet har iboende, hvorfor interventionen må rette sig mod barnet i form af compensation. Den sidste diskurs, som belyses i analysen, handler om, hvordan PPR-psykologerne oplever det konsultative møde særligt udfordrende, når det omhandler etniske minoritetsbørn. Kompleksiteten består i en usikkerhed over, hvornår kultur spiller ind, og hvornår det ikke gør. At være opmærksom på muligheden for at kultur kan forklare minoritetsbarnets udfordringer, beskrives dog af psykologerne som væsentligt, da barnets udfordringer ellers kan misforstås. Der er også et særligt fortolkningsrepertoire i spil hos psykologerne i relation til samarbejdet med minoritetsforældrene. Dette samarbejde opleves særligt udfordrende pga. sprogbarrierer og en anderledes kulturel baggrund, hvor forældrene positioneres som utilstrækkelige i deres børnesyn, hvilket skaber grobund for transplantationsrationalet.

I anden del af analysen så vi, at på trods af, at Mette og Line i interviewet italesætter mange fælles fortolkningsrepertoires i relation til deres konsultative virke vedrørende etniske minoritetsbørn, så er der stor forskel på de to PPR-psykologers deltagelse til

---

deres respektive konsultative møder. Mette deltager i højere grad end Line i overensstemmelse med den konsultative tilgangs metodiske anliggender ved at indtage en position som mødefacilitator, hvorimod Lines passive deltagelse synes at ligge langt fra de konsultative bestræbelser, som hun italesatte under interviewet. På trods af at psykologernes deltagelse er væsensforskellig, synes det hos begge at være et udtryk for en tydelig afstandtagen fra ekspertrollen. Som jeg peger på i diskussionen, så synes denne afstandsstagen, som den udspiller sig i de to cases, dog at være uhenigtsmæssig, da det begrænser psykologens deltagelse og bl.a. hæmmer at væsentlig psykologfaglig viden bringes i spil.

I forhold til det konsultative fortolkningsrepertoire, som handler om at se barnet i et bredt, helhedsorienteret og relationelt perspektiv, så synes Mette og Line alene at bringe dette i spil på en meget begrænset og snæver måde, hvor de fokuserer blikket mod barnets hjemlige forhold. I relation til fokuset på barnets hjemlige forhold kommer de kulturrelaterede fortolkningsrepertoires tilmed i spil, hvor Mette og Line tager del i det konsultative møde ved at forklare barnets vanskeligheder ved at referere til en anderledes kulturel baggrund i hjemmet.

På trods af at Mette og Line nødvendigvis tager del i det konsultative møde med et ønske om at bidrage til, at barnet kommer i læring og trivsel, så har deres deltagelse og brug af visse fortolkningsrepertoires, imidlertid nogle negative konsekvenser til følge. Når årsagen placeres i hjemlige forhold bl.a. med reference til kultur, resulterer det fx i, at der ikke vendes fokus mod det kontekstuelle og relationelt betingede, og således undersøges det ikke, hvilken betydning den specifikke sociale praksis har for, at minoritetsbarnet opleves som udfordret. Det negligeres, at barnet er en del af en social praksis, hvorfra barnets tanker, følelser og adfærd må forstås som begrundet ud fra de deltagelsesmuligheder, barnet har i denne kontekst (Dreier, 1999a; Højholt & Kousholt, 2012). Herudover har jeg peget på, hvordan PPR-psykologen og lærerne gennem de unuancerede og generaliserende kulturforklaringer, begrænser sin egen mulighed for at handle og skabe forandring, når problemet placeres i en kulturel mangelfuld baggrund (Bundgaard & Gulløv, 2008; Matthiesen & Ovesen, in. prepp). Mangel-diskursen i synet på etniske minoriteter er et udtryk for en snæver normativ praksis, hvor det monokulturelle hegemoni fremstår selvfølgelig og naturgivent. Derfor har psykologerne (eller lærerne) heller ikke blik for, at deres konsultative praksis opstiller visse strukturelle barrierer, som besværliggør, at minoritetsbarnet og

---

dets familie kan deltage som ressourcefulde individer (Mathiessen, 2015, 2016). Helt utilsigtet resulterer dette i marginalisering og ekskludering af barnet og dets familie. Ind i denne virkelighedsforståelse begrænses de professionelle handlemuligheder til kompensations- og transplantationsrationaler.

## 9. Perspektivering: Hvad skal der til?

Jeg vil i nærværende afsnit komme med to bud på, hvordan vi får skabt en konsultativ praksis, hvor eksisterende uhensigtsmæssige fortolkninger af minoritetsbarnet ikke blot reproduceres, men hvor der konstrueres muligheder for at nye og mere hensigtsmæssige perspektiver på problemstillingen kan komme til syne, således at barnets deltagelsesmuligheder i den sociale praksis kan øges. Buddene herpå vil tage udgangspunkt i de uhensigtsmæssige konsekvenser, som jeg i diskussionen har peget på eksisterer. Først vil jeg argumentere for, at PPR-psykologen må tilegne sig det, den danske kulturforsker Iben Jensen har kaldt interkulturel kompetence. Herefter vil jeg med udgangspunkt i det kritisk psykologiske deltagelsesbegreb give mit bud på udviklingen af en model, som, jeg forestiller mig, kan støtte psykologen i at skabe en struktur over samtalerne til det konsultative møde, samt medvirke til at blikket rettes mod barnets kontekstafhængige og relationelle deltagelsesbetingelser i den sociale praksis.

### *Tilegnelse af interkulturel kompetence*

Som jeg nævnte i forbindelse med beskrivelsen af det kritisk psykologiske deltagelsesbegreb, så kan vanskeligheder og dilemmaer i det professionelle arbejde ikke tilskrives de enkelte deltagers kompetencer alene. I stedet må de forstås ud fra de deltagelsesbetingelser, som den professionelle har i en kompleks social praksis (Dreier, 2009). Psykologen er med sin deltagelse netop kun en *del* af den sociale praksis, som udover at rumme andre deltagers deltagelse også er infiltreret i til tider modsætningsfyldte strukturelle krav og betingelser (Dreier, 2009). Jeg ønsker derfor heller ikke med nærværende afsnit at få det til at fremstå som om, at psykologens tilegnelse af interkulturel kompetence er *selve løsningen* på de problemer og dilemmaer, som jeg i ovenstående har peget på. Et sted at starte er dog ved psykologen, som tilmed synes at kunne indtage en fordelagtig position, hvor hun har stor indflydelse på de forståelser og fortællinger, der konstrueres til det konsultative møde.

---

Jensen (2002) argumenterer for vigtigheden i, at professionelle, som i deres arbejde interagerer med mennesker med en anden kulturel oprindelse, tilegner sig det, hun betegner *interkulturel kompetence*. Den interkulturelle kompetence bygger på det komplekse kulturbegreb, og det er denne viden, som Jensen argumenterer for, må udvides, da det indtil videre har været det klassiske kulturbegreb<sup>14</sup>, der har domineret i det interkulturelle professionelle arbejde, men også samfundet mere generelt, hvilket har resulteret i unuancerede og generaliserede forståelser og forklaringer (Jensen, 2002, p. 3). Jensen definerer interkulturel kompetence på følgende måde: "*Interkulturel kompetence er at have en overordnet bevidsthed om hvordan og hvornår man skal være opmærksom på at kultur spiller ind i folks handlen*" (ibid., p. 4). Denne definition af interkulturel kompetence uddyber hun med fire dimensioner. Første dimension omhandler at kunne respektere andre menneskers erfaringer som ligeværdige, selvom de strider med egne syn på virkeligheden. Anden dimension knytter sig til at tilegne sig viden om de forskellige forståelser af kulturbegrebet, og hvilke konsekvenser de har. Tredje dimension vedrører at have faglig viden om antidiskrimination og etnisk ligestilling, således man som professionel i sit virke kan pege på strukturelle uligheder, som ofte skjuler sig i det selvfølgelige. Og fjerde dimension handler om at tilegne sig en grad af kulturel selvforståelse, som gør den professionelle i stand til at reflektere over, hvornår egne normer og værdier spiller ind på kommunikationen med det, der fremstår anderledes (ibid., p. 1-19).

Havde Mette og Line tilegnet sig en viden, som gjorde dem i stand til at gå til de konsultative møder om Inuk og Hamid med en større grad af interkulturel kompetence, så tænkes møderne at have udfoldet sig på en noget anderledes måde. Først og fremmest vil jeg fremhæve, hvordan det formodentligt ville have fået en væsentlig betydning for kulturforklaringen og dens dominerende til case-møderne. Havde Mette og Line været i stand til at bringe det komplekse kulturbegreb i spil, ville det formentlig have skabt en mere nuanceret forståelse af Inuk og Hamids vanskeligheder samt minoritetsforældrenes handlinger. Det ville have betydet, at Inuk, Hamid og deres forældre ikke blot blev fortolket som passive bærere af kultur, men snarere som aktive deltagere i en social praksis, hvor subjekspositioner tilegnes i relation til,

---

<sup>14</sup> Iben Jensen (2002) anvender betegnelsen "det beskrivende kulturbegreb". Det dækker imidlertid over, hvad jeg i afsnit 4 definerede som "det klassiske kulturbegreb".



---

hvilke positioner der stilles til rådighed (Staunæs, 2004). Det ville altså fordre et blik på den konkrete kontekst, og hvordan relationelt betingede dynamikker udspiller sig heri, hvilket som påpeget flere gange netop synes at være betydeligt fraværende til begge case-møder. Ydermere ville tilegnelsen af en interkulturel kompetence have givet Mette og Line et perspektiv, hvorfra de formentlig også ville have haft blik for det selvfølgelige monokulturelle uddannelsessystem, og hvordan der heri eksisterer det omtalte snævre middelklasseideal, som skaber strukturel ulighed i uddannelsessystemet. Når det, der ellers fremstår som naturgivent og selvfølgeligt, kan gøres til genstand for refleksion, så er der også skabt grobund for, at der dermed kan handles (Brinkmann, 2011, p. 415). Således giver det en mulighed for, at psykologerne kan arbejde frem imod at undgå marginalisering og diskriminering af minoritetsbørnene og deres forældre.

På baggrund af analysen, synes der altså at være klare indikationer på, at der er behov for, at psykologer i højere grad tilegner sig en grad af interkulturel kompetence med udgangspunkt i den komplekse kulturforståelse. Der må således skabes mere fokus på de forskellige kulturbegreber og deres konsekvenser på selve psykologiuddannelsen. Ligeledes synes der at være et behov for, at PPR som organisation retter et større fokus mod deres praksis i relation til etniske minoriteter som en gruppe, der er særlig udsat for marginalisering i uddannelsessystemet. Man må klæde psykologerne på til at navigere ind i dette komplekse felt: et felt fyldt med frustrationer, udfordringer, modsatrettede diskurser, dilemmaer, magtdynamikker, marginalisering, diskriminering osv.

### *En model med barnets deltagelse i centrum*

Udover at der altså vurderes at være behov for, at PPR-psykologer, som arbejder med etniske minoritetsbørn, tilegner sig en vis grad af interkulturel kompetence for at være tilstrækkeligt klædt på til at navigere i disse sager, så vurderer jeg også på baggrund af analysen, at der er et helt gennemgående behov for at få struktureret dialogerne til det konsultative møde. Som jeg nævnte i analysen, så forløber samtalerne til møderne på en temmelig tilfældig måde, hvor mødedeltagerne byder ind på må og få, som bevirker, at lærernes frustrationer og mangelsyn kommer til at fylde uhensigtsmæssig meget og fokuset på den sociale praksis uhensigtsmæssig lidt. Det er med disse overvejelser in mente, at jeg har forsøgt at udvikle en model, der kan skabe en

---

ramme om samtalerne til de konsultative møder. Formålet med modellen er dog ikke at indsnævre perspektiver og reducere kompleksiteten i problemstillingen – tværtimod er hensigten, at den netop skal bidrage til, at flere og måske modsatrettede perspektiver kan komme frem til mødet. Således søges kompleksiteten i problemstillingen fremfor at blive reduceret. Modellen tænkes ikke alene at være anvendelig ift. etniske minoritetsbørn. Den er netop udviklet for at understøtte psykologen i at rette opmærksomheden mod barnet som deltager i social praksis, hvilket nødvendigvis er vigtigt i alle konsultative sager på tværs af barnets etnicitet, køn, sociale klasse, vanskeligheder, ressourcer osv.

Modellen er teoretisk funderet i det kritisk psykologiske deltagelsesbegreb, hvor fokus rettes mod den sociale praksis og barnets deltagelsesmuligheder heri. Det er nemlig ved at undersøge barnets deltagelsesmuligheder, at vi kan få en fornemmelse for, hvorfor barnet handler, som det gør (Dreier, 1999a; Højholt & Kousholt, 2012). Som nedenstående figur 1 illustrerer, kommer barnets deltagelsesmuligheder også i centrum for modellen. For at undersøge, hvilke muligheder barnet har for at deltage i de sociale praksisser, som barnet indgår i, må psykologen sørge for, at spørgsmål som hhv. ”Hvornår opleves barnet begrænset i sine deltagelsesmuligheder i social praksis?” og ”Hvornår opleves barnet som aktivt deltagende i social praksis?” kommer i spil til mødet. Lykkes det at kaste lys herover, beriges mødet med nuancer, som kan gøre psykologen og lærerteamet klogere på, hvorfor noget bliver svært for barnet i én kontekst, mens barnet i en anden kontekst fuldt ud magter de krav, der stilles. Det er imidlertid vigtigt, at der i denne sammenhæng ikke alene fokuseres på enten det faglige eller sociale, men at begge aspekter inddrages. Igen handler det om at nuancere billedet og undgå at forfalde til en oversimplificeret forklaring af barnets udfordringer. Barnet må følges på tværs af de forskellige kontekster barnet deltager i, således man kan blive opmærksom på, hvordan barnet tilbydes forskellige muligheder og indtager forskellige positioner afhængigt af de forskellige kontekster, det tager del i (Dreier, 2009). Dette er også et væsentligt argument for, hvorfor modellen skitserer, hvordan både lærernes, pædagogernes og forældrenes perspektiv må bringes i spil til mødet. Psykologen må sørge for, at alle mødets deltagere bidrager med konkrete beskrivelser af, hvornår de oplever, at barnet hhv. udfordres samt lykkes i sin deltagelse. Lærerne ser barnet i anderledes kontekster end pædagerne og forældrene gør (og omvendt), og dette kan give et indtryk af, hvordan barnet bevæger sig på

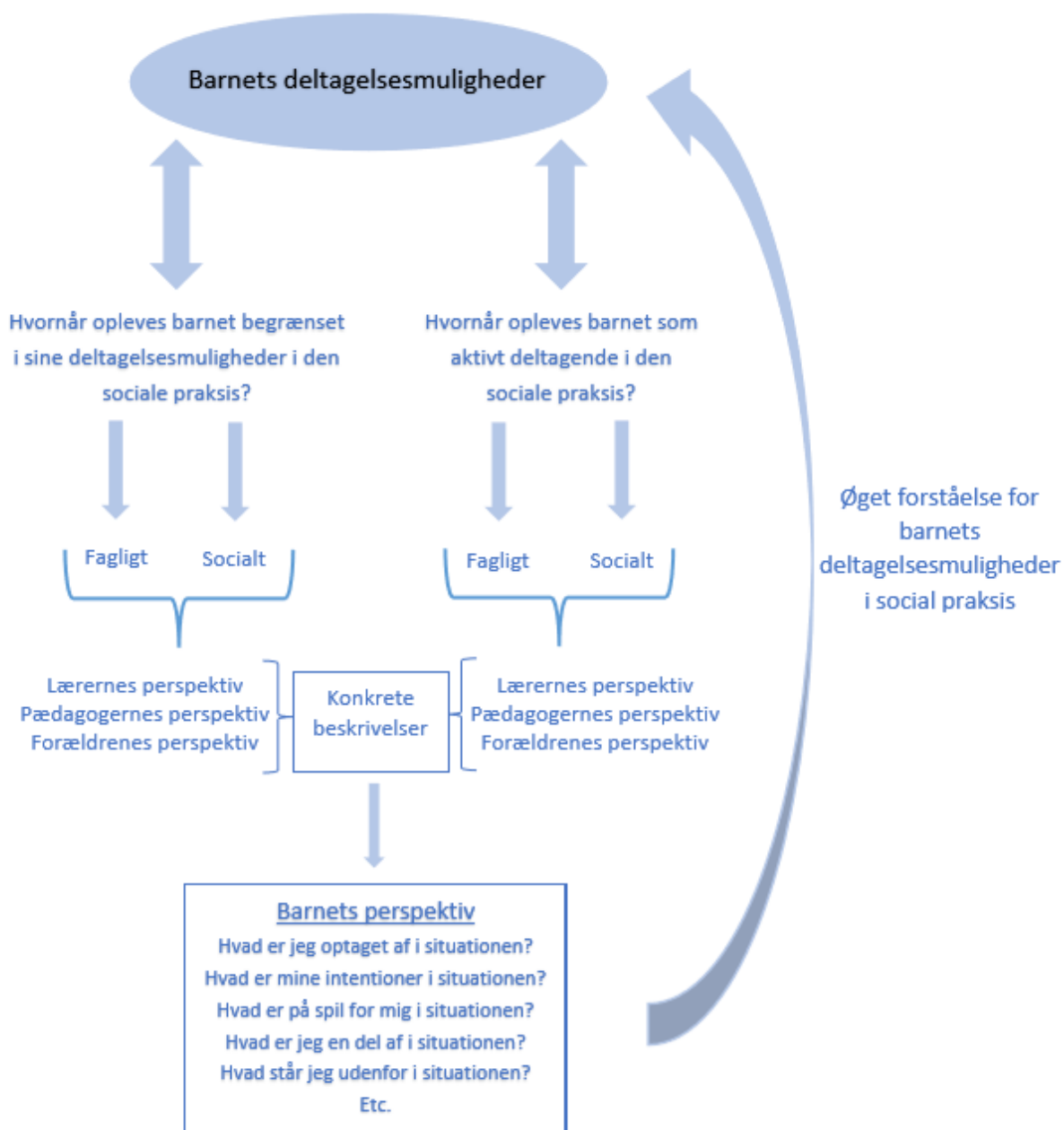
---

tværs af sociale praksisser og indtager forskellige positioner. For at pointere vigtigheden heraf, kan vi fx kaste et kort blik på casen om Inuk. Lærerne fortæller til mødet, hvordan de har forsøgt at gå i dialog med Inuks forældre om den sproglige umodenhed, som de oplever præger Inuks sproglige kompetencer i skolen. Ifølge lærerne fortæller forældrene dog, at de ikke oplever ham som sprogligt umoden hjemme. Lærerne tolker det som forældre, der ikke tager tilstrækkeligt ansvar for Inuks problemer (Bilag C, linje: 151-157). Disse forskellige iagttagelser af Inuk kunne have bidraget med betydelig viden om, hvorfor Inuk opleves umoden i skolen, men ikke i hjemmet. Dette er der dog ikke mulighed for i kraft af, at forældrene ikke er tilstede og dermed ikke kan udfolde deres oplevelse af situationen. Derfor forstås eventuelt differentierende og modsætningsfyldte perspektiver mellem mødedeltagerne heller ikke som noget, der skal reduceres, de må blot, gøres til genstand for refleksion over, hvad der mon ligger bag denne difference? I dette perspektiv synes det blot endnu mere problematisk, når Line italesætter en tendens til hurtigt at afholde møder uden minoritetsforældrenes tilstedeværelse grundet sproglige og kulturelle barrierer.

Herudover er et væsentligt element i modellen, at psykologen må være meget opmærksom på, at mødedeltagerne fortæller om deres oplevelser af barnet med udgangspunkt i konkrete beskrivelser og eksempler. Psykologen har her til opgave at spørge detaljeret ind, sådan det bliver righoldige og nuancerede beskrivelser af situationen, der kommer frem til mødet. Det er umuligt at forstå barnets handlinger, hvis ikke der er adgang til viden om, hvad denne handlen synes at være et svar på, hvad barnets hensigt med sin handlen er, og hvordan de andre deltagere i praksissen handler (Højholt & Kousholt, 2012, p. 77ff). Således bliver det essentielt for at forstå barnets deltagelse som begrundet af dets deltagelsesmuligheder, at fortællinger om barnet til det konsultative møde indeholder mere end blot, at barnet er udfordret ”på den og den måde” (ibid.). Dette leder videre til mit ønske om, at modellen også skulle illustrere, at psykologen, lærerne, pædagogerne og forældrene til mødet må forsøge at sætte sig i barnets sted og se verden fra barnets perspektiv. Derfor må psykologen, når en lærer, forælder eller pædagog har bidraget med sine beskrivelser af barnet og den sociale praksis, opfordre til, at de sammen reflekterer over, hvad barnet i denne situation er optaget af? Hvad er barnets intentioner? Hvad er på spil for barnet? Hvilke barrierer for deltagelse oplever barnet at stå overfor? Hvad oplever barnet at være en del af eller stå udenfor? Mødedeltagerne må altså forsøge at forstå barnets hver-

dagsliv fra barnets eget perspektiv, således at barnet til mødet ikke blot indgår i en eller anden ”desubjektiveret” fritsvævende form (Højholt, 2001, if; Munck, 2016, p. 102). Som nævnt tidligere i diskussionsafsnittet må mødedeltagerne forsøge at se *med* barnet for at forstå, hvordan de mulighedsbetingelser barnet møder i sin deltagelse i den konkrete kontekst, har betydning for barnets handlen (Højholt & Kousholt, 2012, p. 87ff).

Figur 1: Model udviklet til inspiration i PPR-psykologens konsultative virke. Teoretisk funderet i kritisk psykologi



---

## 10. Referenceliste

- Alenkær, R. (2008) Skolen som inkluderende organisation. In: Alenkær, R. (Ed.), *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Allen, Q. (2012) Balancing school and cool: tactics of resistance and accommodation among black middle-class males. *Race Ethnicity and Education*, Vol.16 (2)
- Als Research (2012) *Udfordringer I arbejdet med etniske minoritetsbørn i PPR-systemet*. København.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. & Tetler, S. (2014) *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*. SFI og Aarhus Universitet.
- Berliner, P. (1997) Kultur – Adskillelse eller dialog. In: Arenas, J.G., (Ed.) *Interkulturel psykologi*, København, Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. (2011) Socialkonstruktionisme og diskurspsykologi. In: Karpatschof, B. & Katzenelson, B. (Ed.) *Klassisk og moderne psykologisk teori*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008) *Forskel og fællesskab – Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag
- Dreier, O. (2009) Persons in Structures of Social Practice. In: *Theory and Psychology*. (s. 193-212)
- Dreier, O. (1999a) Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines*.
- Dreier, O. (1999b) Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In: Nielsen, K. & Kvale, S. (Ed.) *Mesterlære – Læring som social praksis* (pp. 76-100). København: Hans Reitzels Forlag.
- Crozier, G. (2001) Excluded Parents: The deracialisation of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*. Vol. 4 (4).
- Farrell, P. (2004) School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*. Vol. 25 (1)

- 
- Foucault, M. (1978) *Seksualitetens historie 1: Viljen til viden*. København: Bibliotek Rhodos. Oversat fra den oprindelig franske udgave.
- Fugl, M. (2009) Vi vil lighed, men får opdelinger. *Børn og Unge, Forskning*. Vol. 5.
- Gilliam, L. (2009) *De umulige børn og det ordentlige menneske – Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006) *Den multikulturelle skole – integration og sortering*.
- Hansen, J.H., Andersen, B.B., Højholdt, A. & Morin, A. (2014) *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Rapport for Undervisningsministeriet. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Haas, C. (2002) Det flerkulturelle Danmark og identitetspolitik i det danske uddannelsessystem. In: Asterisk, Nr. 6. (p. 12-13).
- Holzcamp, K. (1998) *Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept*, Nordiske Udkast, 26, 2.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Hansen, J.H. (2016) Flerfaglighed som nødvendighed for udvikling af inkluderende læringsmiljøer. In: Hamre, B. & Larsen, V. (Eds.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frederiksberg C: Frydenlund
- Holm, P. (2009) De hvide er bare blevet brune. *Børn og Unge, Forskning*. Vol. 5.
- Horst, C. & Gitz-Johansen, T. (2010) *Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions*. Intercultural Education
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012) Om at observere sociale fællesskaber. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Eds.) *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (2015) Hvad er videnskabsteori? In: Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard (Eds.) *Videnskabsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, I. (1998) *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- 
- Jensen, I. (2002) Kulturel kompetence. In: Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab: dokumentationsrapport Undervisningsministeriets forlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Samfundslitteratur.
- Kristjánsdóttir, B. S. & Timm, L. (2007) *Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview – Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Matthiesen, N. (2016) *Working together in a Deficit Logic. Home-School Partnerships with Somali Diaspora Parents*. Race, Ethnicity and Education.
- Matthiesen, N. & Ovesen, M. (in. prepp.) Vi har en aftale – Når skole samarbejder med etniske minoritetsfamilier.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016) *Af rapportering af inklusionsseftersynet*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Munck, C. (2016) Når den pædagogiske faglighed undermineres af psykologien. In: Hamre, B. & Larsen, V. (Eds.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frederiksberg C: Frydenlund.
- Mørck, L. L. (2006) *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, M. L. & Graversen, E. K. (2018) *Kortlægning af kompetencebehov i PPR i danske kommuner*. Udarbejdet af Dansk Center for Forskningsanalyse Aarhus Universitet.
- Ovesen, M. S. (2010) *PPR's bidrag i skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever*. In. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. Nr. 6.
- Ovesen, M. S. (2014) *PPR's samarbejde med forældre til tosprogede elever*. ph.d.-afhandling.
- Pallundan, C. (2007) Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten. *International Journal of Early Childhood*. Vol. 39 (1).
-

- 
- Reay, D. (2007) 'A darker Shade of Pale?' Whiteness, the Middle Classes and Multi-Ethnic Inner City Schooling. *Sage Publications*. Vol. 41 (6).
- Røn Larsen, M. (2016) Drengen, der ønskede sig en diagnose. In: Hamre, B. & Larsen, V. (Eds.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frederiksberg C: Frydenlund.
- Pedersen, M. (2012) Triangulær validering. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Eds.) *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012) En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Eds.) *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Potter, J. & Wetherell, M. (1994) *Discourse and social psychology*. London: Sage. (Udgivelsesår: 1978)
- Phillips, L. (2015) Diskursanalyse. In: Tangaard, L. & Brinkmann, S. (Eds.) *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur.
- Strand, H. (2005). Nye tanker og praksisformer i PPR-arbejdet. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. 42 (5-6) (p. 695-709).
- Szulevicz, T. (2015) Deltagerobservation. In: Tangaard, L. & Brinkmann, S. (Eds.) *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015) *Pædagogisk-psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tangaard, L. (2012) Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Eds.) *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2015) Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In: Tangaard, L. & Brinkmann, S. (Eds.) *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag



- 
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015) Kvalitet i kvalitative studier. In: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (Eds.) *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Tireli, U. (2003) Ligestillingstendenser og muligheder i det pædagogiske felt. In: Horst, C. (Ed.), *Interkulturel pædagogik*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Uddannelsesstyrelsen (2005) *Vejledning om obligatorisk sprogstimulering af tosprogede småbørn*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Wetherell, M. (1998) Positioning and Interpretive Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse and Society*.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. In: Antaki, C. (Ed.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Internetsider:

- Alenkær, R. (2014) *Kvalitativ inklusion*. Netbaseret publikation. Nedhentet d. 23-03-18. [www.alenkaer.dk](http://www.alenkaer.dk)
- Alenkær, R. (2013) *Inklusion: En (mulig) definition*. Netbaseret publikation. Nedhentet d. 23-03-18. [www.alenkaer.dk](http://www.alenkaer.dk)
- Folkeskolelovens formålsparagraf, §1, (2017). Nedhentet d. 23-03-18. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>
- Folkeskolelovens bekendtgørelse om dansk som andetsprog, §2 og 3 (2016) Nedhentet d. 23-03-18. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183352>
- Christensen, E. (2012) Inklusionsloven vedtaget: Specialbegrebet ændres radikalt. Folkeskolen. Nedhentet d. 23-03-18. <https://www.folkeskolen.dk/511352/inklusionsloven-vedtaget-specialbegrebet-aendres-radikalt>
- Olesen, E. P. (2016) Hver tiende elev er tosproget: Kun to procent af lærerne har ikke vestlig baggrund. Folkeskolen. Nedhentet d. 20-02-18. <https://www.folkeskolen.dk/595146/hver-tiende-elev-er-tosproget-kun-to-procent-af-laererne-har-ikkevestlig-baggrund>

---

Undervisningsministeriet (2017) Hovedresultater fra PISA Etnisk 2015. Nedhentet d. 20-02-18. <https://www.regeringen.dk/nyheder/pisa-etnisk/>

## **11. Bilag**

Følgende bilag findes på medlagt USB-stik.

- Bilag A: Interview af Mette.
- Bilag B: Interview af Line.
- Bilag C: Mettes konsultative møde om Inuk.
- Bilag D: Lines konsultative møde om Hamid.