

WISC SOM GYLDEN STANDARD?

Et kvalitativt studie af psykologers brug af WISC i PPR

Anne Søgaard Pindstrup, 20174630

Nina Romsøe Rohde, 20175682

Sara Højer Kornum, 20174387

10. Semester, Psykologi,

Kandidatspeciale

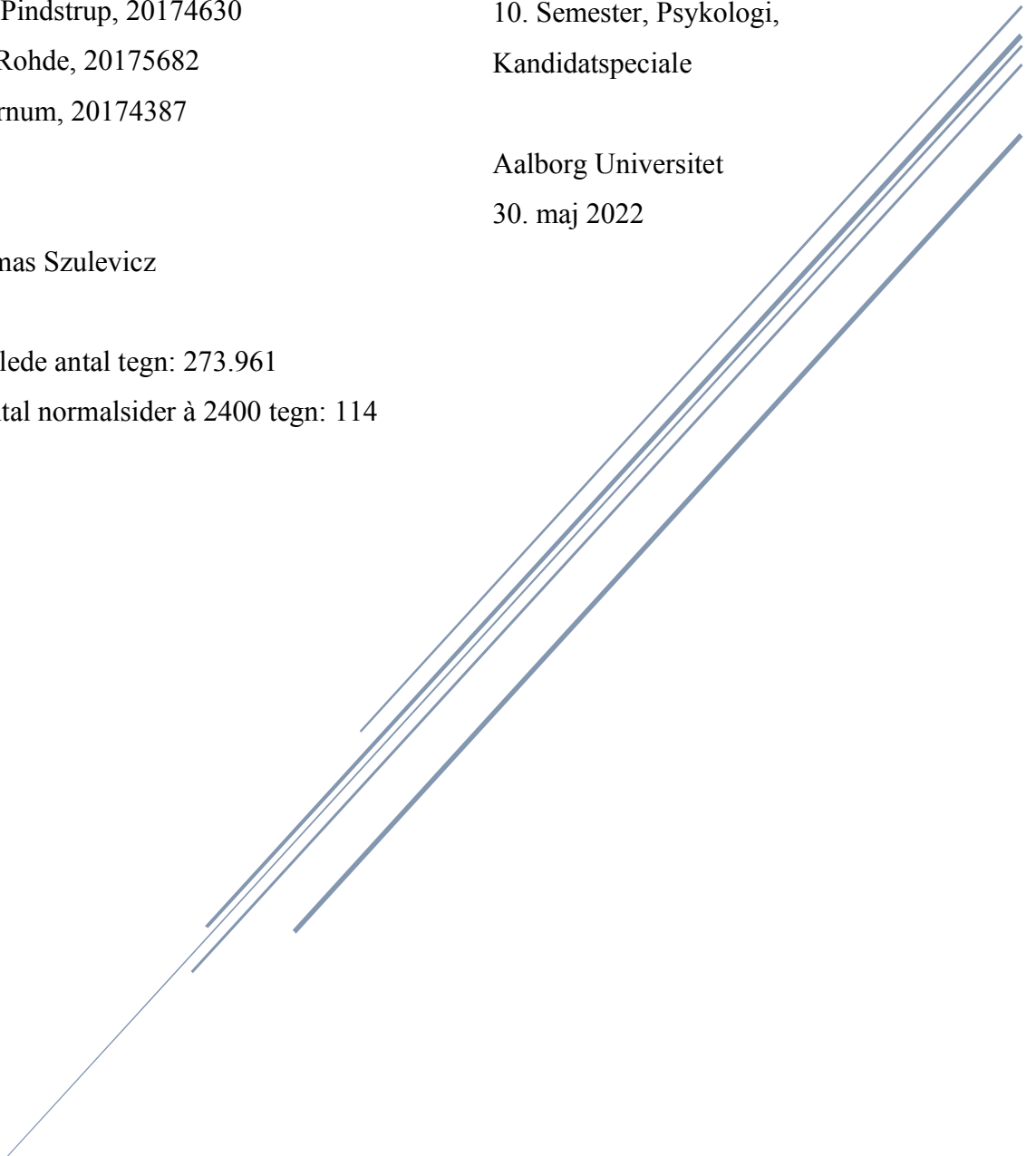
Aalborg Universitet

30. maj 2022

Vejleder: Thomas Szulevicz

Specialets samlede antal tegn: 273.961

Svarende til antal normalsider à 2400 tegn: 114



Abstract

Historically intelligence testing has been one of the main purposes of educational psychological practice. The relevance of IQ testing has been critically discussed in much literature as educational psychologists are encouraged to adopt consultative approaches. Yet research literature indicates that the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) is one of the most widely used assessment methods among educational psychologists. The purpose of this study is to examine the widespread use of WISC among educational psychologists in the Danish setting of pedagogical psychological counseling (PPR). The study examines four Danish educational psychologists represented by three different municipalities. The research method for gathering empirical data consists of semi-structured interviews for each of the participants. The interviews are transcribed and analyzed through Thematic Analysis, and four main themes are recognized through the interviews: 1) *The psychologists' attitudes towards WISC*, 2) *Professional culture among educational psychologists*, 3) *A quantified and effective PPR* and 4) *WISC as admission ticket for further assistance*. The four main themes are analyzed through different theoretical considerations and research within the topic. Finally, critical discussions of research methods, empirical data, and theories are conducted. It is further discussed whether the widespread use of WISC among educational psychologists

The findings of the study are that educational psychologists find WISC useful for uncovering children's cognitive strengths and weaknesses and for developing pedagogical and didactic interventions. Furthermore, the educational psychologists obtain a usable clinical expression of the child's behavior patterns during the test - especially due to extensive experience with testing which provides a solid foundation for comparison with other children. Findings indicate that assessment practices are influenced by the educational psychologists' professional identity. Since psychologists are assigned the unique role of WISC testing, teachers, school principals and educational supervisors tend to expect WISC to be one of the core services provided by educational psychologists which is one of the reasons why they often demand it. These expectations seem to affect especially newly trained psychologists who aspire to develop a well-functioning collaboration with teachers. In addition, less experienced psychologists feel professionally insecure and using WISC is perceived as a safe choice of method in complex cases.

The findings also suggest that results provided by WISC and quantitative data in general are perceived as more valued and acknowledged compared to qualitative and contextual information about the

child. Furthermore, educational psychologists experience demands of working efficiently and here the WISC is prioritized above other methods. This is explained by the educational psychologists' experience that cognitive assessment is imposed to PPR to relieve psychiatry - and if WISC is not implemented in the psychiatric referral, there is a risk of rejection. This tendency is also present when a child is referred for special education and therefore it is concluded that the widespread use of WISC is affected by the fact that WISC acts as an admission ticket if the child needs further psychiatric examination and placement in special education.

Lastly it is discussed whether the widespread use of WISC should be perceived as problematic. Based on the empirical data, literature and theoretical considerations it is concluded that WISC testing in future should continue to be a part of the educational psychologists' practice because of the many benefits described. However, the study suggests that WISC in some cases is used in assessment without being based on psychological decisions. Thus, educational psychologists are encouraged to critically reflect on their assessment practices and carefully choose methods that are appropriate for the specific case - and not blindly use WISC as a golden standard.

Indholdsfortegnelse

LÆSEVEJLEDNING	1
KAPITEL 1 INTRODUKTION.....	2
1.1 INDLEDNING	2
1.2 AFGRÆNSNING	4
1.3 FORSKNINGSOVERSIGT	6
1.3.1 Søgning af forskningslitteratur	6
1.3.2 Gennemgang af forskning	7
1.4 HERMENEUTISK-FÆNOMENOLOGI I SPECIALET	11
KAPITEL 2 TEORETISK BAGGRUND FOR SPECIALET	14
2.1 INTELLIGENSTEST - WECHSLERS INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN	14
2.1.1 Historisk gennemgang af brugen af intelligenstests	14
2.1.2 Testens opbygning	16
2.1.3 Hvad måler vi med en intelligenstest?	18
2.1.4 Fordele ved testsituationen	19
2.2 PSYKOLOGFAGLIGHEDEN I PPR	20
2.2.1 Faglighed og identitet	21
2.2.2 Fagidentitet og PPR-psykologen	23
2.3 PPR'S ARBEJDE I ET MÅLBART SAMFUND	23
2.3.1 Det kvantificerbare fokus	24
2.3.2 Evidensbaseret praksis i pædagogisk psykologi	26
2.4 DEN PSYKOMEDICINSKE FORSTÅELES BETYDNING FOR PPR.....	30
2.4.1 Patologisering og psykiatisering	31
2.4.2 Individualisering	32
2.4.3 Tendensernes influering på PPR	32
2.5 OPSAMLING PÅ TEORETISK BAGGRUND FOR SPECIALET	34
KAPITEL 3 METODE	35
3.1 SEMISTRUKTURERET INTERVIEW	35
3.1.1 Interviewguide	36
3.1.2 Rekruttering og setting	37
3.2 TRANSSKRIFTION	39
3.3 TEMATISK ANALYSE	40
3.4 ETISKE OVERVEJELSER	43
KAPITEL 4 PSYKOLOGERNES HOLDNING TIL WISC.....	45
4.1 EMPIRIFREMSTILLING - PSYKOLOGERNES HOLDNING TIL WISC	45
4.1.1 At afdække det skjulte	45

4.1.2 Kliniske indtryk	48
4.1.3 WISC som grundlag for pædagogiske handleforslag	50
4.2 DISKUSSION AF PSYKOLOGERNES HOLDNING TIL WISC	52
4.2.1 Det gode redskab	53
4.2.2 Hvad er den gode undersøgelse?	55
4.3 OPSAMLING - PSYKOLOGERNES HOLDNING TIL WISC	58
KAPITEL 5 FAGKULTUREN I PPR.....	59
5.1 EMPIRIFREMSTILLING - FAGKULTUREN I PPR	59
5.1.1 "Det handler jo også om en kultur"	59
5.1.2 WISC som bestillingsvare	60
5.1.3 WISC kan sikre samarbejdet	63
5.1.4 Tryghed ved det kendte	66
5.1.5 Det unikke ved psykologer som faggruppe	67
5.2 DISKUSSION - FAGKULTUREN I PPR	68
5.2.1 PPR i en dilemmafyldt position	69
5.2.2 Det gode samarbejde til skolerne	73
5.3 OPSAMLING - FAGKULTUREN I PPR	75
6.1 EMPIRIFREMSTILLING - ET KVANTIFICERET OG EFFEKTIVISERET PPR.....	77
6.1.1 Tallet har værdi.....	77
6.1.2 Effektivisering og tidspres i PPR.....	81
6.2 DISKUSSION - ET KVANTIFICERET OG EFFEKTIVISERET PPR.....	83
6.2.1 "Hellere måling end 1000 meninger"	84
6.2.2 Tallets betydning ved vurderingen af børn	86
6.2.3 Kravet om effektivitet i travle perioder	87
6.3 OPSAMLING - ET KVANTIFICERET OG EFFEKTIVISERET PPR.....	89
KAPITEL 7 WISC SOM ADGANGSBILLET TIL YDERLIGERE HJÆLP	90
7.1 EMPIRIFREMSTILLING - WISC SOM ADGANGSBILLET TIL YDERLIGERE HJÆLP	90
7.1.1 WISC som psykiatriens svar på en blodprøve	90
7.1.2 "Altså hvor dårligt begavet snakker vi?"	95
7.2 DISKUSSION - WISC SOM ADGANGSBILLET TIL YDERLIGERE HJÆLP	97
7.2.1 Hvordan forstår vi børnene?	98
7.2.2 Bør WISC være adgangsbilletten?	99
7.3 OPSAMLING - WISC SOM ADGANGSBILLET TIL YDERLIGERE HJÆLP	102
KAPITEL 8 METODOLOGISK DISKUSSION	103
8.1 DISKUSSION AF KVALITETSKRITERIER	103
8.1.1 Reliabilitet	103
8.1.2 Validitet	104
8.1.3 Generaliserbarhed	107

8.2 YDERLIGERE OVERVEJELSER VEDRØRENDE SPECIALETS TILGANG	108
8.3 OPSAMLING - METODOLOGISK DISKUSSION.....	111
KAPITEL 9 ER UDBREDELSEN AF WISC ET PROBLEM?	112
9.1 DET MENINGSFULDE VED UDBREDELSEN AF WISC.....	113
9.2 DET PROBLEMATISKE TESTFOKUS	114
9.3 DEN KRITISK-REFLEKTERENDE PRAKTIKER.....	117
KAPITEL 10 KONKLUSION	119
11 REFERENCELISTE	122

Bilagsoversigt:

- Bilag 1: Interviewguide
- Bilag 2: Samtykkeerklæring
- Bilag 3: Transskriptionsnøgle
- Bilag 4: Transskription af interview med Amalie
- Bilag 5: Transskription af interview med Sanne
- Bilag 6: Transskription af interview med Katrine
- Bilag 7: Transskription af interview med Flemming

Læsevejledning

Specialet skal læses ud fra en kapitelstruktur. I kapitel 1 vil specialet først rammesættes af en indledning, hvilket efterfølges af en afgrænsning. Dernæst følger en forskningsoversigt over udvalgt, relevant litteratur og forskning på området. Herefter fremlægges perspektiver på hermeneutisk-fænomenologi, som er det videnskabsteoretiske ståsted for specialet. I kapitel 2 redegøres der for teoretiske perspektiver. Dette indebærer bl.a. intelligenstests i et historisk perspektiv, en redegørelse for den femte version af Wechslers Intelligence Scale for Children (WISC-V), psykologens fagidentitet samt forskellige samfundsstrukturer, der kan danne grobund for undersøgelsen af problemformuleringen. Kapitel 3 fremlægger specialets metodiske overvejelser, hvor interviewform, analysemetode og etiske overvejelser beskrives. De efterfølgende fire kapitler repræsenterer hver sit tema, der fremkom under analysen af interviewene, og indeholder hver en empirifremstilling efterfulgt af en diskussion. Temaet i kapitel 4 er Psykologernes holdning til WISC som redskab. Kapitel 5 behandler fagkulturen i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) som et tema. Dernæst følger kapitel 6, som indeholder et fokus på kvantitative data og effektivisering i PPR og herefter belyser kapitel 7, hvorledes WISC bliver en adgangsbillet til yderligere hjælp. I kapitel 8 vil metodologiske overvejelser diskuteres, hvorefter der i kapitel 9 stilles skarpt på, hvorvidt udbredelsen af WISC er et problem. Specialet afsluttes med kapitel 10, der indeholder en konklusion på undersøgelsen.

Kapitel 1 Introduktion

1.1 Indledning

Gennem årtier har der løbende været debat om, hvilken rolle Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) spiller i forhold til at støtte børn og unges trivsel, udvikling og læring (Kousholt og Lentz, 2021). Historisk har PPR's kerneydelse været individuel udredning og testning af børn - og det kan tyde på, at dette fortsat kan være tilfældet i dag (Farrell, 2009; Farrell, 2010). Dette på trods af at forskning i flere år har peget på, at børns udvikling sker gennem læringsfællesskaber. Børn i mistrivsel bør derfor primært forstås i lyset af de betingelser, der er i det læringsmiljø, barnet deltager i (Dansk Psykolog Forening & Kommunernes Landsforening, 2018). På baggrund heraf er der gennem de senere år kommet øget fokus på, at PPR bør have en mere konsultativ, relationsorienteret og systemisk tilgang, hvor der i højere grad undersøges og interveneres forebyggende i miljøet (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Gennem kandidatuddannelsen er vi ligeledes blevet præsenteret for teori og litteratur, der generelt forholder sig kritisk overfor, at der i PPR anvendes individorienterede tilgange til at forstå pædagogisk-psykologiske problemstillinger. Som det fremgår af pensumteksten Farrell (2009) fra syvende semester, har der været et problematisk stort fokus på testning i PPR, da dette medfører risiko for at negligere kontekstuelle forhold som forklaringsgrundlag for et barns mistrivsel i skoleregi. Således er vi igennem særligt kandidatuddannelsen blevet undervist i at anskue pædagogisk-psykologiske fænomener som situerede og kontekstualiserede. Derfor fandt vi det overraskende, da vi som PPR-praktikanter i hver vores kommune i Nordjylland alle gjorde os erfaringer, der minder om hinanden - nemlig, at vi, som noget af det første i vores praktik, blev introduceret til Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) som et af de vigtigste redskaber i PPR-sager. Både i praktikken og efterfølgende i studiejobs i PPR har vi yderligere fået et indblik i, at WISC absolut er den test, der anvendes hyppigst på tværs af mange, forskelligartede sager. Derfor opstod en nysgerrighed på, hvorfor WISC-testen synes at være så udbredt et værktøj inden for PPR - netop fordi vi hovedsageligt er blevet undervist i forskning, der forholder sig kritisk til, at børns vanskeligheder hovedsageligt forstås individualiserende (Farrell, 2009; Lagermann, 2020; Nielsen, 2020). Det er tilsyneladende ikke kun i de pågældende kommuners PPR-afdelinger, hvor vi var i praktik, at WISC er hyppigt anvendt. Både

i en dansk og international PPR-kontekst er WISC en af de mest udbredte undersøgelsesmetoder blandt PPR-psykologer (Benson et al., 2019; Szulewicz & Tanggaard, 2015).

Vi står alle tre på tærsklen til arbejdslivet som psykolog. Gennem særligt kandidatuddannelsen og praktikken har vi alle opnået spirende interesse for pædagogisk psykologi og anser PPR som et spændende felt at arbejde i som nyudklækkede psykologer. Vi bevæger os således fra den akademiske verden på universitetet og over i en praktisk verden som PPR-psykologer. Derfor opstår der overvejelser om, hvordan vi gerne vil være som psykologer. Med en akademisk faglig ballast har vi et håb om, at vores viden om og evne til at kunne analysere pædagogisk-psykologiske problemstillinger kan omsættes og anvendes i praksis. Men er det overhovedet muligt at koble den akademiske verden fra universitetet til den praktiske verden ude i PPR? Pedersen og Brinkmann (2007) beskriver, at der, ifølge læringsteoretiker Jean Lave, kan opstå en kløft mellem universitetet og den psykologiske profession. Ud fra Laves situerede læringsforståelse er det således ikke nødvendigvis tilfældet, at den viden, som oparbejdes i én kontekst, eksempelvis i et undervisningsmiljø, kan overføres til andre kontekster (Pedersen & Brinkmann, 2007). Ifølge Lave tænker og handler vi ud fra de krav og ressourcer, der er tilgængelige i den pågældende situation samt ud fra vores erfaring - og på den baggrund beskriver Pedersen og Brinkmann (2007), at overgangen fra universitetet til den psykologiske praksis kan være vanskelig. Ud fra Laves perspektiv er det således ikke sikkert, at den læring om konsultative PPR-praksisser, der er situeret i universitetets undervisningsmiljø, automatisk kan anvendes i praksis som PPR-psykolog. Dermed kan vi risikere, at der opstår en kløft mellem vores faglige idealer og vores praktiske formåen i det pædagogisk-psykologiske arbejde.

Det ligger os derfor på sinde at forsøge at forstå, hvorfor netop WISC-testen er så udbredt i PPR-undersøgelser. Vi er nemlig bevidste om, at vi selv med stor sandsynlighed kan indtræde i en virkelighed, hvor vi, ligesom vores PPR-kollegaer, ligeledes oplever grunde, der gør, at WISC hyppigt anvendes. Vores håb med dette speciale er derfor at afdække, hvilke årsager PPR-psykologer selv oplever, der kan være til, at de vælger at teste med WISC - for på den måde at opnå en øget bevidsthed om, hvil-

ke dynamikker vi selv kan opleve, når vi kommer til at stå ude i praksis. Derigennem er vi forhåbentlig klædt lidt bedre på til at have en bevidst refleksion om tilgangen og metodevalget i vores praksis, ligesom vi håber at kunne nuancere de potentielle dilemmaer og udfordringer, PPR-psykologer befinder sig i. Ifølge Maul og Feilberg (2019) er forskning af PPR-psykologers undersøgelsespraksis mangelfuld. Således drages vi af vores egen personlige nysgerrighed men også af en forskningsmæssig undren til at afdække, hvorfor PPR-psykologernes valg af undersøgelsesmetode så ofte falder på WISC. Disse refleksioner har ført til udarbejdelsen af følgende problemformulering:

Hvorfor er WISC et udbredt redskab blandt PPR-psykologer?

1.2 Afgrænsning

Specialets omdrejningspunkt er således WISC, der er udkommet i flere forskellige udgaver. Dette vil blive yderligere uddybet i 2.1.2 *Testens opbygning*, der indeholder en beskrivelse af den femte og nyeste version af testen (WISC-V). Vi vil dog ikke kun tage udgangspunkt i WISC-V i undersøgelsen, og der vil således ikke skelnes mellem de forskellige udgaver i forhold til forståelsen af testen som et udbredt værktøj i PPR, hvorfor der blot refereres til testen som “WISC”. At der ikke kun tages udgangspunkt i WISC-V skyldes, at testen tilsyneladende, uafhængigt af versioner, synes at have været et dominerende værktøj i PPR over de seneste fire årtier (Benson et al., 2019). Præmissen i problemformuleringen om, at testen er et udbredt værktøj, understøttes af litteratur og forskning, hvilket udfoldes i 1.3 *Forskningsoversigt*.

Eftersom vi i specialet ønsker at undersøge PPR-psykologernes egne oplevelser af, hvorfor netop WISC er udbredt i PPR, har vi valgt en kvalitativ tilgang. Det fremgår af Brinkmann og Tanggaard (2020), hvordan der indenfor den kvalitative forsknings-tradition er en interesse i bl.a. at forstå, hvordan et givent fænomen opleves, fremtræder eller udvikles, hvor der forsøges at opnå en forståelse af den menneskelige erfaring. Vi har derfor valgt at undersøge problemformuleringen gennem interviews med fire psykologer, der arbejder i PPR. Da vi ønsker at opnå en forståelse af, hvilke bevæggrunde der kan gøre sig gældende, når psykologer vælger at undersøge børn og

unge med WISC, finder vi den kvalitative undersøgelsesmetode adækvat i afdækningen af dette.

I undersøgelsen af problemformuleringen ønskes en helhedsforståelse af, hvorfor WISC er udbredt. Undersøgelsen ønsker således både at have et fokus på PPR-psykologens oplevelse af den udbredte anvendelse af WISC-testen, men samtidig vil vi forsøge at forstå problemstillingen i et større perspektiv. Det ønskes belyst hvorvidt, og eventuelt hvorfor, kvantitative data har fået høj status - og hvorledes PPR-psykologer oplever, at der opstår forventninger fra f.eks. lærere, forældre eller psykiatrien til, at WISC bør indgå som del af den psykologiske undersøgelse. Derfor base-res specialet både på empiri fra fire interviews samt på teoretiske perspektiver og litteratur, der kan belyse problemformuleringen ud fra forskellige niveauer - herunder generelle samfundsstrukturer, psykologernes fagprofession samt den kultur, der eksisterer i PPR. De teoretiske perspektiver og litteratur vil yderligere udfoldes som redegørelse i Kapitel 2 *Teoretisk baggrund for specialet*. Vi håber således på at kunne skabe en samlet forståelse af hvilke faktorer, der kan have indflydelse på, at PPR-psykologer ofte anvender WISC.

Vores fokus er på PPR, som er en afdeling i alle Danmarks kommuner, der varetager opgaver indenfor dag- og skoletilbud. Det er den instans inden for den offentlige sektor, hvor forældre, skoler og daginstitutioner kan henvende sig for at modtage psykologisk rådgivning angående børn og unge i alderen 0-18 år (Szulevicz & Tanggaard, 2015). I specialet er der inddraget relevant international litteratur på området, hvor termene skolepsykologer (school psychologists) og uddannelsespsykologer (educational psychologists) benyttes. Farrell (2009) beskriver, at skolepsykologens rolle går på tværs af Amerika, Europa og Australasien, hvori arbejdsopgaverne omhandler bl.a. rådgivning og konsultative opgaver samt udførelsen af psykologiske tests. Der kan i den forbindelse ses en sammenhæng til de opgaver, som danske PPR-psykologer laver, da Szulevicz og Tanggaard (2015) beskriver, at psykologerne varetager rådgivningsopgaver samt pædagogisk-psykologiske vurderinger i skoler og institutioner, hvor også testning er en del af arbejdsopgaverne. På baggrund af overlappene mellem funktionsbeskrivelserne vil specialet benytte betegnelsen PPR-

psykologer, der også vil dække over internationale forståelser af skolepsykologer og uddannelsespsykologer.

1.3 Forskningsoversigt

Projektet har med sin problemformulering antaget, at der i skolepsykologiske praksisser eksisterer en udbredt brug af WISC-testninger. Afsnittet vil inddrage udvalgt relevant forskning og litteratur, som belyser udbredelsen og anvendelsen af WISC blandt PPR-psykologer. Med henblik på at udarbejde en bred præsentation af den eksisterende forskning på området, er der inddraget litteratur, der behandler flere forskellige udgaver af WISC. Søgningen fandt sted i februar 2022, og vi har brugt forskellige databaser; PsycInfo, ProQuest, Scopus, Ebscohost samt Bibliotek.dk.

1.3.1 Søgning af forskningslitteratur

I søgningen af eksisterende litteratur, er der benyttet forskellige søgestrengene. Der er søgt efter dansk litteratur med søgestrengene Wechslers Intelligence Scale for Children, forkortelsen WISC og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning hertil forkortelsen PPR. På engelsk har vi brugt ordene Educational Psychologist og School Psychologist. I vores søgninger har vi derudover brugt de udvidede termer om 'intelligens', som er fundet gennem APA Thesaurus of Psychological Index Terms; Intelligence Measures, Cognitive Assessment og på dansk Intelligenstestning. Desuden har vi ved enkelte relevante artikler orienteret os i deres referenceliste, og vi har derigennem tilgået yderligere forskningsartikler. I vores søgning har vi haft som kriterium, at artiklerne skulle være peer-reviewed.

Vi foretog følgende søgestreng i de forskellige databaser:

Søgestreng 1: (WISC OR "wechsler intelligence scale for children" AND "PPR" OR "Pædagogisk psykologisk rådgivning")

Søgestreng 2: (WISC OR "Wechsler intelligence scale for children" AND "school psychologist" OR "educational psychologist")

På tværs af alle databaser fik vi 79 resultater ved søgestreng 1 og 833 resultater ved søgestreng 2. Nogle af artiklerne gik igen på tværs af databaserne. Vi har selekteret kvalitativt mellem søgeresultaterne ud fra relevans for vores problemstilling – nemlig

artikler, der belyser udbredelsen af WISC blandt PPR-psykologer nationalt og internationalt samt psykologernes egen opfattelse af udbredelsen og anvendelsen af testen. De fleste artikler i søgeresultaterne belyste anvendelsen af WISC-testen kombineret med forskellige variable såsom dens sensitivitet over for forskellige etniciteter og kulturer eller dens anvendelighed blandt børn med autismspektrumforstyrrelser (ASF) eller attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). Disse artikler har vi fravalgt, da de belyser vinkler, der ikke direkte relaterer sig til vores problemformulering. Vi har således målrettet vores søgning efter at få belyst, hvor udbredt WISC er som undersøgelsesredskab blandt PPR-psykologer nationalt og internationalt.

1.3.2 Gennemgang af forskning

I følgende afsnit vil der fremgå en gennemgang af de udvalgte artikler, der undersøger udbredelsen af WISC blandt PPR-psykologer. Efterfølgende inddrages artikler, der på forskellig vis belyser hvilke årsager, der er til, at WISC er en hyppigt benyttet undersøgelsesmetode blandt PPR-psykologer.

1.3.2.1 WISC - et populært valg blandt PPR-psykologer

I en forskningsartikel af Sotelo-Dynega og Dixon (2014) fremgår det, at kognitive tests hyppigt anvendes som undersøgelsesmetode blandt PPR-psykologer. I deres undersøgelse har 323 PPR-psykologer, som er medlem af National Association of School Psychologists i USA, indgået i en spørgeskemaundersøgelse vedrørende deres brug af kognitive test (Sotelo-Dynega & Dixon, 2014). Undersøgelsen viser, at 99% af psykologerne rapporterer, at de benytter kognitive tests i deres arbejdspraksis, og at WISC-IV er det testbatteri, som flest af psykologerne foretrækker på tværs af alle tests. Ydermere viser resultaterne, at de medvirkende psykologer, som gennemfører kognitive test, bruger mellem 30% og 39% af deres samlede arbejdstid på at administrere kognitive tests (Sotelo-Dynega & Dixon, 2014).

Benson et al. (2019) henviser til en række studier i årene 1981-1996, der belyser undersøgelsesmetoder blandt PPR-psykologer. På tværs af alle studierne er Wechsler Intelligence Scales både de mest udbredte undersøgelsesmetoder blandt PPR-psykologer samt de tests, som psykologerne anvender hyppigst. Benson et al. (2019) undersøger i den forbindelse, hvorvidt studierne fund stadig gør sig gældende, hvorfor de har til formål at give et aktuelt billede af, hvilke undersøgelsesmetoder PPR-psykologer benytter. 1317 PPR-psykologer, repræsenteret fra alle stater i USA,

har udfyldt et spørgeskema om, hvilke metoder de oftest bruger i psykologiske undersøgelser. I artiklen finder de, at WISC-V i gennemsnit angives som den anden mest benyttede undersøgelsesmetode med en forekomst på 3,49 gange pr. måned kun overgået af spørgeskemaet Behavior Assessment System for Children (BASC-3) (Benson et al., 2019). Dette indikerer således, at WISC-testen fortsat er et udbredt redskab. Benson et al. (2019) pointerer i deres undersøgelse, at der mangler en forklaring på, hvorfor det netop er WISC-testen, der anses som den gyldne standard, når der skal måles intelligens.

I en artikel af Corkum, French og Dorey (2007) undersøges PPR-psykologers praksis og deres ønske om, hvordan deres fremtidige praksis skal se ud i en canadisk kontekst (Corkum et al., 2007). Studiet er en spørgeskemaundersøgelse, der baserer sig på besvarelser fra 27 PPR-psykologer. Resultaterne fra undersøgelsen indikerer, at for 88,9% af PPR-psykologerne gør det sig gældende, at de altid tester barnet individuelt, hvor WISC er det mest brugte testbatteri (Corkum et al., 2007). I besvarelserne af, hvordan PPR-psykologerne ønsker, at deres rolle skal se ud, indikerer resultaterne, at psykologerne fortsat ønsker at teste børn kognitivt. Dog ønsker PPR-psykologerne at bruge mindre tid på kognitiv testning, således at der bliver frigivet mere tid til rollen som konsulent (Corkum et al., 2007).

Oakland, Douglas og Kane (2016) undersøger de ti mest anvendte standardiserede tests til undersøgelse af børn og unge af PPR-psykologer. Undersøgelsen bygger på empiri på tværs af 64 lande fordelt på alle kontinenter, hvor der er anvendt et internationalt spørgeskema med en respondent fra hvert land. Undersøgelsens resultater indikerer, at WISC er den standardiserede test af de ti, som anvendes hyppigst på tværs af landene (Oakland et al., 2016).

Ovenstående artikler indikerer, at intelligenstests, og særdeles Wechsler Intelligence Scales, gennem tiden og fortsat er meget udbredt blandt PPR-psykologer internationalt. Det er begrænset, hvad vi har fundet af litteratur, der belyser udbredelsen af WISC i en dansk kontekst. I artikler af Højholt og Szulevicz (2013) samt Maul og Feilberg (2019) henvises der til specialeundersøgelsen af Hansen (2011), som gennem et mixed-methods design undersøger en dansk kommunes PPR-afdeling. Hansen (2011) undersøger 125 repræsentativt udvalgte pædagogisk-psykologiske vurderinger (PPV) i PPR-afdelingen. I undersøgelsen finder Hansen (2011), at WISC-III

eller WISC-IV bliver anvendt i 124 ud af 125 vurderinger, samt at i 22% af sagerne bliver WISC benyttet som den eneste undersøgelsesmetode (Højholt & Szulewicz, 2013; Maul & Feilberg, 2019). Ud fra vores søgning har vi således kun kunne identificere Hansen (2011) som primær forskning i en dansk kontekst på området. Idet sidstnævnte ikke er en publiceret, peer-reviewed forskningsartikel, har vi således kun et smalt empirisk grundlag inden for netop vores problemstilling.

1.3.2.2 Årsager til WISC'ens udbredelse

Ovenstående udvalgt litteratur og forskning indikerer, at WISC-testen er ét af de mest anvendte redskaber blandt PPR-psykologer internationalt og nationalt, omend forskningen inden for en dansk kontekst fremstår sparsom. Vi er interesseret i netop at forstå, hvorfor WISC, i en dansk PPR-kontekst, er udbredt.

Ifølge Oakland et al. (2016) kan den udbredte brug af intelligenstagst blandt PPR-psykologer forklares ved, at estimer af intelligens kan forklare en større del af børn og unges akademiske formåen end nogen anden individuel variabel, hvilket vurderes at retfærdiggøre deres udbredte brug i uddannelsesmæssige sammenhænge. Desuden peger de i artiklen på, at når psykologer er blevet fortrolige med en specifik test, har de ofte modstand mod at opgive brugen af den (Oakland et al., 2016).

Pfeiffer, Reddy, Kletzel, Schmelzer og Boyer (2000) undersøger, hvordan WISC anvendes i PPR-praksisser i USA. Gennem strukturerede telefoninterviews undersøges 354 PPR-psykologers opfattede anvendelighed af WISC-III. Pfeiffer et al. (2000) tager således udgangspunkt i psykologernes eget perspektiv og argumenterer i den forbindelse for, at netop dette perspektiv ignoreres i forskningen omkring IQ-testning. Pfeiffer et al. (2000) opfatter perspektivet som særligt informativt, da det netop er PPR-psykologerne, der administrerer WISC og arbejder på skolen. Undersøgelsen viser, at 14% af psykologerne administrerer gennemsnitligt mindre end én WISC-III om ugen, 21% administrerer gennemsnitligt én om ugen, 54% administrerer gennemsnitligt mellem to og tre om ugen, mens 11% gennemsnitligt administrerer fire eller flere om ugen (Pfeiffer et al., 2000). Desuden identificerer undersøgelsen seks kategorier, der kan dække over psykologernes opfattede anvendelighed af testen. 70% af psykologerne finder profilanalysen anvendelig, 36% af psykologerne opfatter WISC-III som brugervenlig, 29% af psykologerne finder værdi i de individuelle delprøver, 28% af psykologerne finder WISC-III som et brugbart klinisk

værktøj, 21% af psykologerne finder WISC-III videnskabelig veldokumenteret, og 19% af psykologerne finder det anvendeligt, at WISC-III er et velrespekteret og bredt anerkendt instrument (Pfeiffer et al., 2000).

Samtidigt identificerer undersøgelsen egenskaber ved WISC-III, som psykologerne synes mindst om. Her peger resultaterne på, at psykologerne særligt oplever en utilfredshed ved forskellige aspekter ved de enkelte delprøver - som f.eks. varigheden af en delprøve, eller hvis det visuelle materiale i testen er forældet (Pfeiffer et al., 2000). Derudover indikerer resultaterne, at psykologerne opfatter testen som nyttigt både til diagnostisk redskab og til vurdering af uddannelsesmæssig placering. Til gengæld vurderer psykologerne, at WISC er mindre nyttig til at udvikle didaktiske interventioner og elevplaner (Pfeiffer et al., 2000). Afslutningsvist pointerer artiklen, at WISC-testen først kan tillægges værdi, når psykologen er i stand til at evaluere testresultaterne ud fra anden kontekstuel information og viden om barnet i den samlede vurdering af, hvorfor barnet oplever mistrivsel (Pfeiffer et al., 2000).

Farrell (2010) gennemgår i sin artikel forskning, der kritisk belyser relevansen af IQ-testning blandt PPR-psykologer. I artiklen peges der på, at der er bestemte forventninger fra skolen og forældre til, at PPR-psykologers rolle er at teste barnet. Disse forventninger kan være et udtryk for den historiske udvikling, der har været i forståelsen af IQ, og hvordan intelligenstagning af børn tidligere har haft til formål at identificere mentalt retarderede børn og sidenhen børn med indlæringsvanskeligheder (Farrell, 2010). I den forbindelse blev PPR-psykologers profession mere udbredt, da det også dengang var den faggruppe, der havde monopol på at administrere IQ-testning af børn. Der peges i artiklen på, at det fortsat er unikt for psykologer at kunne IQ-teste børn, hvorfor det bliver en del af PPR-psykologens fagidentitet (Farrell, 2010). Desuden præsenterer Farrell (2010) artikler, der indikerer, at PPR-psykologernes arbejde i høj grad er efterspurgt, men at der samtidigt ofte er mangel på psykologer i PPR, og at dette kan medføre, at psykologerne blot leverer den "service", der efterspørges.

På baggrund af ovenstående præsentation af allerede eksisterende litteratur og forskning, tyder det således på, at kognitiv testning - og i særdeleshed WISC - er et udbredt redskab inden for det psykologiske arbejde i PPR. Samtidigt tyder det på, at der

er flere forskellige årsager til WISC-testens udbredelse. Dels tyder det på, at der er nogle egenskaber ved WISC-testen, som gør, at psykologer finder den anvendelig i en undersøgelse - heriblandt diagnostiske vurderinger og skoletilbud. Dels lader der til at være nogle interne og eksterne forventninger til PPR-psykologer om, at testning bør være en del af deres undersøgelse. Dog tyder forskningsoversigten på, at den eksisterende forskning på området i en dansk kontekst er sparsom. Vi vil således forsøge at belyse hvilke faktorer, der kan gøre sig gældende i forbindelse med udbredelsen af WISC i en dansk kontekst med udgangspunkt i PPR-psykologernes perspektiv.

1.4 Hermeneutisk-fænomenologi i specialet

I forlængelse af ovenstående afgrænsning og forskningsoverblik vil specialets videnskabsteoretiske ståsted præsenteres, der placerer sig indenfor det hermeneutisk-fænomenologiske område. Grundtankerne i de to videnskabsteoretiske retninger vil således kortlægges, ligesom der løbende vil blive argumenteret for, hvorfor netop dette videnskabsteoretiske ståsted gør sig gældende i forbindelse med undersøgelsen.

Fænomenologien er en filosofisk forståelse af den menneskelige erkendelse, der baserer sig på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra menneskers egne perspektiver og beskrivelser af verden, som den netop opleves af dem. Dette baserer sig på en forståelse af, at den vigtige virkelighed er den, som mennesker opfatter (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2020). Et centralt begreb inden for fænomenologien er *fænomenologisk reduktion*, der også kaldes *epoché*. Dette indebærer, at man som forsker forsøger at forholde sig åben med henblik på at udarbejde en præcis beskrivelse af et fænomen, sådan som det opleves. Fænomenologisk reduktion indebærer altså, at man, for så vidt muligt, forsøger, at sætte egne forståelser eller fordomme om det undersøgte fænomen i parentes, så der på den måde kan udfærdiges en fordomsfri beskrivelse af fænomenernes karakter, når man undersøger et andet menneskes livsverden (Langdrigde, 2007; Jacobsen et al., 2020). Med *livsverden* henvises der til en personlig erfaringsverden af menneskets personlige, konkrete oplevede virkelighed, hvorigennem man handler, kommunikerer og træffer beslutninger (Jacobsen et al., 2020). I relation til specialet forsøger vi således med en åben og eksplorativ tilgang at undersøge og blive klogere på PPR-psykologernes livsverden og i

den forbindelse opnå en forståelse af, hvorfor psykologer i PPR vælger at undersøge børn med WISC. Samlet tilbyder fænomenologien således en ramme for den videnskabelige undersøgelse, hvor det er nødvendigt at parkere fordomme og forforståelser i undersøgelsen af et andet menneske.

Gadamer udviklede den filosofiske *hermeneutik*, hvor nøglebegreber som *forforståelse* og *hermeneutisk cirkularitet* er centrale (Andersen & Koch, 2016; Langdridge, 2007). Denne cirkularitet beror sig på en kontinuerlig fortolkningsproces, hvor man bevæger sig frem og tilbage mellem dele og helhed af fænomenet, som ønskes undersøgt. Udgangspunktet vil ofte være en uklar forståelse af et givent fænomens helhed, hvorfra fænomenets dele fortolkes. På baggrund af denne fortolkning sættes delene sammen på ny i relation til helheden. Denne cirkularitet giver således muligheden for at opnå en dybere forståelse af den samlede mening af et givent fænomen (Brinkmann, 2016). Gadamer forstår desuden den hermeneutiske cirkularitet som ontologisk, hvor den skal forstås som en betingelse for den menneskelige erkendelsesproces og erfaring - og dermed ikke kun som en metode (Højberg, 2014). Fortolkningsprocessen går derfor ikke kun fra forsker til genstand men virker således også tilbage på forskeren. På den måde kan man aldrig sætte sig selv uden for den hermeneutiske cirkel, men i stedet skal man forstås som en del af den, ligesom den udgør strukturen for den måde, mennesker forstår og fortolker verden på (Højberg, 2014).

Forforståelse henviser til, at mennesker altid møder og tolker fænomener på baggrund af forventninger til, hvad man vil nå frem til (Andersen & Koch, 2016). Menneskets forståelse af et bestemt fænomen begrænser sig derfor ikke til fænomenet i sig selv, idet menneskets forståelse allerede er knyttet til en på forhånd givet forståelsesramme. Derfor kan mennesket aldrig forstå et fænomen forudsætningsløst eller fordomsfrit (Højberg, 2014). I den forbindelse blev vi undervejs opmærksomme på egne forforståelser og fordomme, hvilket bl.a. blev tydeligt i udarbejdelsen af kapitel 2 *Teoretisk baggrund for specialet*. Vi blev således opmærksomme på at vores fordomme og egne forståelser af, hvorfor psykologer anvender WISC i høj grad havde domineret vores teorivalg, hvorfor vi tilsyneladende havde negligeret den position af vores teori, der skulle have indeholdt, hvilke muligheder WISC-testen bidrager med for psykologerne i PPR. Denne refleksion stemmer overens med Andersen og Koch (2016) samt Højberg (2014), som påpeger, at man bør være i stand til at kunne

revurdere de hypoteser, man laver ud fra sine forforståelser på baggrund af den hermeneutiske cirkel. Derfor skal man som forsker ikke være neutral men i stedet være bevidst om egne forforståelser og forudindtagethed (Andersen & Koch, 2016). Således blev vi opmærksomme på, at vi generelt forholdte os kritisk til brugen af WISC. Efterfølgende fik vi tydeliggjort vores fordomme og forforståelser, ligesom vi fik udviklet et mere balanceret og nuanceret teoriafsnit, hvilket ligeledes afspejler vores hermeneutiske proces, hvor vi kontinuerligt udvider vores forståelsesramme i processen.

Med et hermeneutisk-fænomenologisk udgangspunkt vil vi i undersøgelsen forsøge at tilgå vores informanternes livsverden på en åben og eksplorativ måde, som det fremtræder for netop dem. Selvom der inden for fænomenologien lægges vægt på, at man tilgår fænomenet neutralt og åbent, har vi alle tre været i praktik i PPR og anvendt WISC, hvorfor vi havde en personlig viden og erfaring om emnet. Derudover orienterede vi os i litteratur på området, inden vi lavede vores interviews. Dette har vi gjort med henblik på ikke at skulle gå forudsætningsløst til værks. Tanggaard og Brinkmann (2020) argumenterer i den forbindelse for, at det er en forfejlet antagelse, at for meget viden om emnet, man undersøger, vil kunne begrænse forskerens objektivitet og neutralitet. Samtidigt vil vi have en bevidsthed om, at vores forforståelser er påvirket af både vores personlige erfaringer og af den indsamlede litteratur, og at disse forforståelser vil indgå som en forudsætning i fortolkningen af, hvorfor psykologer undersøger børn med WISC i PPR.

Kapitel 2 Teoretisk baggrund for specialet

Kapitlet indeholder indledningsvist en præsentation af WISC, dens opbygning samt muligheder og begrænsninger. Dette efterfølges af en redegørelse for fagidentitet, og hvordan denne kan påvirke psykologers valg af arbejdsmetode. Dernæst udfoldes teoretiske perspektiver om, hvordan idealer om målbarhed, effektivisering og evidensbaseret praksis påvirker PPR-psykologernes arbejde. Afslutningsvis gøres der rede for, hvordan den psykomedicinske forståelse af børns vanskeligheder påvirker PPR. De teoretiske perspektiver er inddraget med henblik på at kunne danne en samlet forståelse af, hvorfor PPR-psykologer ofte anvender WISC i deres arbejde.

2.1 Intelligenstest - Wechslers Intelligence Scale for Children

De følgende underafsnit vil først kortlægge en historisk gennemgang af brug af intelligenstest, da dette kan bidrage til en forståelse af, hvorfor intelligenstest gennem tiden, og fortsat er, et værktøj, som anvendes af psykologer i skoleregi. Dernæst vil der redegøres for WISC-V, og afslutningsvis vil muligheder og begrænsninger ved anvendelsen af testen belyses.

2.1.1 Historisk gennemgang af brugen af intelligenstests

I 1899 åbnede Alfred Binet sammen med Pierre Vaney et pædagogisk-psykologisk laboratorium i Paris, hvor de i starten af 1900-tallet bl.a. studerede børn, der ikke kunne følge en normal undervisningsplan i skolen (Farrell, 2009). I disse år udvikledes Binet-Simon-intelligenstesten, senere Stanford-Binet-testen, der havde til formål at vurdere børns intelligens og identificere mentalt retarderede børn, så de kunne segregeres til specialskoler (Farrell, 2010; Kaufman, 2000). Binets arbejde influerede skolepsykologien internationalt, og flere vestlige lande anså i disse år intelligens som en måde til at vurdere og segregere børn i skoleregi. Dette medførte således en større efterspørgsel på PPR-psykologer, da det kun var dem, der måtte administrere og udføre disse intelligenstests (Farrell, 2009).

Fokusset på at identificere børns læringsforudsætninger nåede også til Danmark i kølvandet på en række videnskabelige undersøgelser i starten af 1930'erne, der kortlagde store afvigelser i børns faglige niveau på tværs af klasser og indenfor samme klasse (Szulevicz & Tanggaard, 2015). I 1920'erne og 1930'erne ønskede

staten at spore de talenter blandt børn, der skulle udgøre Danmarks fremtidige ressourcer og samtidig identificere de mindre egnede børn, så disse kunne udskilles fra de almene skoleklasser. Der var i disse år en racehygiejnisk samfundsforståelse, hvor der blev vedtaget love, der muliggjorde sterilisation og eksklusion af de mennesker, der blev opfattet som åndssvage (Hamre, 2019). Således opstod der også i Danmark et behov for videnskabeligt baserede intelligenstagstests, der kunne differentiere de egnede fra de ikke egnede, så man ikke spildte unødige uddannelsesressourcer på sidstnævnte. I den forbindelse åbnede det første danske skolepsykologiske kontor i 1934, hvor man med Binet-Simon-testen intelligenstagstestede børn, som man anså for at have vanskeligheder (Szulevicz & Tanggaard, 2015). På baggrund af testen blev mindre begavede børn segregeret til hjælpeskoler, mens børn, der blev anset som åndssvage, og hvor udvikling ikke blev vurderet mulig, blev henvist til åndssvageanstalter (Hamre, 2019).

Testens udbredelse nåede også USA, og her var David Wechsler blandt de første psykologer i USA, der blev uddannet i at administrere Binets intelligenstagstest. På daværende tidspunkt var Stanford-Binet-testen udelukkende en nonverbal test, og Wechsler, som desuden havde stor klinisk praksiserfaring, udviklede og standardiserede sin egen intelligenstagstest, der både indeholdte verbale og nonverbale prøver. Desuden tilførte han flere subscores samt IQ som et spektrum baseret på sample-normer fremfor Stanford-Binet-testens ene IQ udregning ($IQ = \text{mental alder} / \text{kronologisk alder} \times 100$) (Kaufman, 2000). Wechslers intelligenstagstest blev lanceret første gang i 1949 og standardiseret i Danmark i 1974. Testen baseres på Wechslers definition af intelligens fra 1939, hvor intelligens bygges på en forståelse af individets samlede kapacitet til at agere målrettet, tænke rationelt samt effektivt at kunne håndtere omverdenen (Smedler & Tideman, 2011; Weiss, Saklofske, Holdnack & Prifitera, 2016). I 1960'erne opstod der både internationalt og i Danmark en kognitionspsykologisk bevægelse på baggrund af Piagets teorier om børns kognitive udviklingspotentiale. På den baggrund opstod der en stigende kritik af Stanford-Binets statiske intelligenskoncept. I modsætning til Stanford-Binet-testens ene IQ-score muliggjorde Wechsler-skalaerne, med deres subscores, belysningen af elevens kognitive styrker og svagheder, hvorfor WISC blev anset som mere anvendelig i praksis - og således blev WISC den dominerende test i PPR-undersøgelser (Kaufman, 2000; Szulevicz &

Tanggaard, 2015). Med den danske standardisering af WISC i 1974 kunne PPR-psykologerne således bedre belyse barnets kognitive styrker og vanskeligheder, hvorfor WISC ansås som mere overførbart til pædagogisk praksis (Szulevicz & Tanggaard, 2015). WISC'en fik således også stor udbredelse blandt de danske PPR-psykologer.

Op gennem 1970'erne og 1980'erne opstod efterhånden et øget fokus på systemiske og kontekstuelle faktorer, der kunne bidrage til børns vanskeligheder, og dermed også en stigende kritik af det individorienterede fokus og intelligenstagning af børn (Szulevicz & Tanggaard, 2015). I starten af 00'erne kom et stigende fokus på, at PPR bør bevæge sig over i en konsultativ, udviklingsorienteret og faciliterende tilgang. Den psykometriske, individorienterede tilgang, der har præget PPR's praksis historisk, begynder således her at blive presset af den konsultative tilgang, der er mere kontekst- og relationsorienteret. Den konsultative PPR-praksis har som hovedfokus at arbejde forebyggende og foregribende på gruppe- og systemniveau, hvor der intervenseres indirekte på barnet (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Den testorienterede og den konsultative tilgang kan dermed, ifølge Szulevicz og Tanggaard (2015), anskues som to vidt forskellige tilgange til PPR-arbejdet, som alligevel ofte sameksisterer i PPR. På trods af, at der har blæst konsultative vinde i PPR gennem de sidste 20 år, er WISC-testen fortsat et af de mest anvendte undersøgelsesredskaber blandt PPR-psykologer i Danmark i dag (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

2.1.2 Testens opbygning

Den nyeste udgave af WISC, WISC-V, udkom i 2017 i en dansk udgave og er et klinisk psykologisk testinstrument til undersøgelse af intellektuel evne hos børn og unge i alderen 6:0-16:11 (Wechsler, 2017). Testen indeholder i alt 15 delprøver, der kan inddeles i to generelle kategorier; primære og sekundære delprøver. Af de 15 delprøver er ti således primære, mens fem er sekundære delprøver (Wechsler, 2017). At ti er primære henviser til, at de anvendes i forskellige kombinationer med henblik på at udregne fem primære indeks, tre sekundære indeks samt barnets samlede intelligenskvotient - også kaldet Hele Skalaen IK (HIK). HIK beskrives som et samlet mål for barnets kognitive funktionsniveau, der baserer sig på forståelsen af logisk tænkning, problemløsningsevner, videnstilegnelse, arbejdshukommelse og forarbejdningshastighed (Wechsler, 2017). De fem sekundære delprøver kan administreres,

hvis der ønskes et bredere billede af barnets kognitive funktionsniveau med henblik på et mere omfattende vurderingsgrundlag (Wechsler, 2017). Med henblik på at præsentere en visuel forståelse af opbygningen af WISC-V er nedenstående tabel inddraget.

IK Hele skalaen				
Verbal forståelsesindeks (VFI)	Visuo-spatiale indeks (VSI)	Ræsonneringsindeks (RSI)	Arbejdshukommelsesindeks (AHI)	Forarbejdningshastighed (FHI)
Ligheder Ordforråd <i>Information</i> <i>Verbal</i> <i>ræsonnering</i>	Blokmønstre <i>Visuelle</i> <i>puslespil</i>	Matricer Figurvægte <i>Regning</i>	Talspændvidde <i>Visuel genkendelse</i> <i>Tal-bogstav rangordning</i>	Kodning <i>Figursøgning</i> <i>Udstregning</i>

Primære indekser				
Verbal forståelsesindeks (VFI)	Visuo-spatiale indeks (VSI)	Ræsonneringsindeks (RSI)	Arbejdshukommelsesindeks (AHI)	Forarbejdningshastighed (FHI)
Ligheder Ordforråd	Blokmønstre Visuelle puslespil	Matricer Figurvægte	Talspændvidde Visuel genkendelse	Kodning Figursøgning

Sekundære indekser				
Kvantitativt indeks (KVI)	Auditiv arbejdshukommelsesindeks (AAI)	Visuel kognitionsindeks (VKI)	Generel færdighedsindeks (GFI)	Kognitiv effektivitetsindeks (KEI)
Figurvægte Regning	Talspændvidde Tal-bogstav rangordning	Blokmønstre Visuelle puslespil Matricer Figurvægte Visuel genkendelse Kodning	Ligheder Ordforråd Blokmønstre Matricer Figurvægte	Talspændvidde Visuel genkendelse

Tabel 1. Strukturen i WISC-V. Genoptrykt fra Wechsler (2017, p. 16).

Som tabel 1 illustrerer, er det på baggrund af resultaterne fra syv delprøver i de fem primære indeks, at HIK udregnes. Disse syv er i tabellen markeret med fed, og delprøver, der kan erstatte de primære delprøver er kursiveret. Desuden illustrerer tabel 1 de fem forskellige primære indeks; verbal forståelse (VFI), visuo-spatiale indeks (VSI), ræsonneringsindeks (RSI), arbejdshukommelse (AHI) samt forarbejdningshastighed (FHI) (Wechsler, 2017).

De fem primære indeks repræsenterer fem forskellige kognitive domæner. VFI indeholder barnets evne til at forstå information, når det gives verbalt, ræsonnere omkring verbale begreber samt kommunikere tanker, idéer og tilegnet viden med ord. VSI repræsenterer barnets evner indenfor det visuo-spatiale og bearbejdning heraf, forståelse for del-helhed samt evne til at rette fokus på visuelle detaljer og visuo-motoriske færdigheder. RSI indeholder evner som bl.a. vedrører barnets evne til at tænke logisk og abstrakt. Hertil måles kreative problemløsningsevner samt at kunne drage konklusioner.

sioner og se relationer, mønstre og sammenhænge. AHI måler opmærksomhed, koncentration og mental kontrol. Hertil både visuel og auditiv arbejdshukommelse. Slutteligt måler FHI en række forskellige evner hos barnet, der indebærer bl.a. korttids-hukommelse og kognitiv fleksibilitet. Hertil at kunne koordinere samt måle barnets perceptuelle hastighed (Wechsler, 2017).

2.1.3 Hvad måler vi med en intelligenstag?

Dette spørgsmål stiller specialist i klinisk børneneuropsykologi Käte From, i forordet i manualen til WISC-V. Her beskrives det, at det interessante ikke kun er barnets præstation i de forskellige opgaver under testen, men at man gennem undersøgelsen også får viden om, hvordan barnet forstår og møder sin omverden, og hvordan barnet håndterer udfordringer, som det møder (From, 2017). Derfor fremstår WISC-V som meget mere end en intelligenstag. I den forbindelse påpeger From (2017), at man sjældent undersøger et barn udelukkende med fokus på at afdække, hvorvidt barnet har en høj eller lav intelligenskvotient, men at man samtidig er nysgerrig på barnets ressourcer og udfordringer. Dette med henblik på at kunne tilrettelægge en hensigtsmæssig støtte omkring barnet (From, 2017).

Smedler og Tideman (2011) beskriver, at WISC er anvendelig som mål for, hvorvidt barnet har en generel intelligens svarende til aldersnormen. Ydermere kan intelligenstagning ifølge Weiss et al. (2016) associeres med mange væsentlige udfald i livet og kan undersøge børns potentiale indenfor skole, uddannelse og senere jobmuligheder. Der peges hertil på, at psykologer mener, at WISC-testen kan bidrage til information vedrørende børns overordnede kognitive kapacitet i forhold til at kunne indgå og interagere med verden omkring dem (Weiss et al., 2016). Testen beskrives med gode psykometriske evner, og den indtager en særlig rolle i forhold til at måle børn og unges kognitive evner og udvikling, omend det påpeges, at testresultater ikke kan stå alene (Smedler & Tideman, 2011). Weiss et al., (2016, p. 20) fremskriver hertil en pointe: *Yet, the WISC-V, as sophisticated and important as it may be in the psychological assessment of children and adolescents, does not make decisions... psychologist do!* Det er således psykologens opgave at anvende testresultaterne i relation til andre dele af en psykologisk undersøgelse.

McGill, Dombrowski og Canivez (2018) beskriver i et review, at det ved intelligens-testning, herunder WISC, er vigtigt at kigge på resultaterne fra de forskellige indeks og dermed kunne vurdere kognitive styrker og svagheder ved barnet, når man skal udvikle interventioner. Hertil bør man afholde sig fra at komme med endegyldige forudsigelser om barnets kognitive udvikling. Det påpeges, at der kun bør træffes beslutninger i forhold til interventioner med udgangspunkt i flere forskellige kilder, der bidrager til en bredere forståelse af barnet (McGill et al., 2018). De fremhæver ydermere, at kognitive vanskeligheder, fundet ved intelligens-tests, har en moderat kausal effekt på akademiske forudsætninger. Det betyder således, at den kognitive profil ikke er deterministisk for et barns evner i skolen, men at der er øget sandsynlighed for, at et barn, der har en forsinket kognitiv udvikling, har faglige vanskeligheder i skolen (McGill et al., 2018). Smedler og Tideman (2011) understøtter, at der er sammenhæng mellem testresultaterne og barnets evner i skolen, samt hvordan barnet vil klare sig senere i livet.

2.1.4 Fordele ved testsituationen

Foruden testresultaterne beskrives en række fordele ved selve testsituationen. Eksempelvis argumenteres der for, at testsituationen ofte er en positiv oplevelse for barnet (Farrell, 2010; Smedler & Tideman, 2011). Smedler og Tideman (2011) påpeger i den forbindelse, at også børn, som vurderes at være i større udfordringer, oplever testsituationen som positiv. Dette forklares ved, at til forskel fra hverdagen i skolen, giver testsituationen barnet mulighed for at arbejde i et skærmet miljø og i et passende tempo med tæt voksenstøtte, ligesom der næsten altid ses at være opgaver, som barnet lykkedes med (Farrell, 2010; Smedler & Tideman, 2011). Situationen kan derfor bidrage til, at barnet føler sig mødt og forstået i sine behov, ligesom testsituationen i nogle tilfælde kan give barnet en selvindsigt af egne styrker og svagheder (Smedler & Tideman, 2011).

Smedler og Tideman (2011) argumenterer ydermere for, at en test giver barnet et konkret materiale, som det kan arbejde og udtrykke sig med, hvorfor testen kan fungere som kontaktmiddel og bidrage med vigtig information. I forlængelse heraf argumenteres der for, at materialet ikke bare kan være barnets eget - men at det er nødvendigt, at det er standardmateriale, da psykologen som oftest har erfaring med, hvordan børn forholder sig til og håndterer det pågældende materiale. Dette gør, at

psykologen får en fornemmelse af, hvordan netop dét barn, som man sidder med i testsituationen, forholder sig til det givne testmateriale (Smedler & Tideman, 2011). På den måde giver intelligenstagningen mulighed for, at psykologen kan få indsigt i barnets strategier ved problemløsning gennem observation af dets tilgang til forskellige opgaver i testen (Farrell, 2010).

Testsituationen kan således være en form for observation, der bidrager med anden viden end blot scores. Smedler og Tideman (2011) påpeger, hvordan testsituationens rammer kan blive mindre faste, når man undersøger børn, hvilket giver muligheden for at indsamle anden information om barnet. Særligt ved intelligenstagning påpeges det, at barnet kan udtrykke sin personlighed i måden at relatere til undersøgeren på, i sin håndtering af testmaterialet samt gennem refleksioner og svar. For nogle psykologer vil disse indtryk og observationer få en stor betydning, hvor testsituationen ses som en afprøvning af, hvordan barnet fungerer i lignende situationer (Smedler & Tideman, 2011). På den måde kan man gennem undersøgelsessituationen opnå et bredt billede af barnet gennem både testresultater og indtryk. Selvom Smedler og Tideman (2011) argumenterer for, at det kliniske indtryk i testsituationen bidrager med en viden om, hvordan barnet fungerer i lignende situationer, forekommer der samtidig kritik af testens økologiske validitet af Szulevicz og Tanggaard (2015). Økologisk validitet afspejler, hvorvidt resultater kan generaliseres udenfor forsøgssituationen. Det er således væsentligt at vurdere, hvorvidt forsøgssituationen kan overføres til forsøgsdeltagerens livsverden (Krøjgaard, 2001). Da man tager barnet ud af den egentlige sociale kontekst, afspejler testresultaterne ikke den pædagogiske hverdag, som barnet indgår i (Szulevicz & Tanggaard, 2015), hvorfor testens overførbarhed til barnets livsverden problematiseres. Ovenstående indikerer således, at selvom kliniske indtryk kan bidrage til en bred forståelse af barnet, er det samtidig vigtigt at være opmærksom på, at barnet fjernes fra den egentlige kontekst.

2.2 Psykologfagligheden i PPR

I det følgende afsnit vil der fremgå en redegørelse af teoretiske perspektiver, der omhandler udviklingen af den professionelle fagidentitet med formålet om at kunne belyse, hvordan dette påvirker PPR-psykologernes metodevalg.

Farrell (2010) argumenterer for, at der er flere forskellige forklaringer, der kan belyse, hvorfor PPR-psykologer fortsat ofte anvender psykometriske tests. Som beskrevet i 2.1.1 *Historisk gennemgang af brugen af intelligenstagstests* betyder efterspørgslen på PPR-psykologer, at de er tilbøjelige til at påtage sig den rolle, som forventes af dem. Intelligenstagstning kan i den forbindelse opfattes som et kerneelement i rollen som PPR-psykolog. Derfor kan forældre eller lærere forvente, at intelligenstagsten indgår i den psykologiske undersøgelse, hvorfor psykologerne kan befinde sig i en situation, hvor de udfører en intelligenstagst med henblik på at efterleve disse forventninger (Farrell, 2010). Dette understøttes af Szulewicz (2013), som beskriver, at PPR-psykologer kan kritiseres for at opretholde en traditionel, individorienteret og psykometrisk fagidentitet. På den baggrund vil der i de følgende afsnit gøres rede for teori, der netop kan belyse udviklingen af en professionel fagidentitet til undersøgelse specialets problemstilling.

2.2.1 Faglighed og identitet

Identitet er et begreb, der anvendes og omtales i flere sammenhænge, uden at der nødvendigvis ligger en præcis og dybdegående definition bag (Jørgensen, 2009). Jørgensen (2009) vurderer hertil, at begrebet identitet er i risiko for at blive udvandet, ligesom det er karakteriseret ved flere uoverensstemmelser, hvorfor det synes nødvendigt med en afklaring og definition af, hvad identitet egentligt er for en størrelse. Ifølge Sørensen, Thoft, Hasle, Hvenegaard og Sasser (2016) er identitet en nødvendig og afgørende del af den menneskelige tilværelse. Ethvert menneske har et billede af sig selv - en selvforståelse, og identiteten består af det enkelte menneskes tanker og følelser omkring sig selv. Mennesket spejler dermed disse tanker og følelser i det billede, som det får gennem andre menneskers reaktioner (Sørensen et al., 2016). Sørensen et al. (2016) beskriver, at mennesket forsøger at opretholde og skabe det selv billede - den identitet - som man ønsker at have gennem handlinger og aflæsnin-gen af andre menneskers reaktioner. Dette kaldes også *identitetsarbejde*, der er en væsentlig del i identitetsdannelsesprocessen, idet man her relaterer og forbinder sig til andre mennesker. Mennesket skaber i denne proces værdi for andre mennesker gennem sine reaktioner, ligesom man får en afgørende anerkendelse af, at man som individ er værdifuld (Sørensen et al., 2016).

Sørensen et al. (2016) beskriver, at professionen spiller en stor rolle i menneskers identitetsdannelse. Her lægges der vægt på, at det ikke kun er det konkrete arbejde på en arbejdsplads, der bidrager til udviklingen af identiteten, men at skabelsen af den fagprofessionelle identitet generelt bygger på et langt forløb. Udviklingen af fagidentiteten tager sin begyndelse i uddannelsen, hvor den studerende tillærer sig særlige normer, der er forbundet til netop den profession, og som ikke kan knyttes til andre professioner. Dermed opnår den fagprofessionelle et monopol på en særlig viden og unikke færdigheder, som er specielle for netop denne profession (Sørensen et al., 2016). Desuden indlæres bestemte normer og værdier for, hvad der er kvalificeret, professionelt arbejde, ligesom der indlæres en viden om, hvad der ligger indenfor og udenfor fagets kompetenceområde (Sørensen et al., 2016). Som beskrevet i 2.1.1 *Historisk gennemgang af brugen af intelligenstagstests* har PPR-psykologer monopol på udførelsen af WISC. På den måde er intelligenstagstning en særlig opgave, der i høj grad har bidraget til identiteten og udviklingen af skolepsykologien som profession (Farrell, 2009). At PPR-psykologer fortsat undersøger børns intelligens kan derfor skyldes en bekymring for at miste deres professionelle identitet og særlige rolle (Farrell, 2009; Farrell, 2010).

Efter endt uddannelse starter den fagprofessionelle sit praktiske arbejde indenfor faget, hvor den begyndende fagprofessionelle identitet får rodfæste. Den nyuddannede kan her afprøve sine færdigheder, hvor vedkommende gennem reaktioner fra kollegaer eller samarbejdspartnere skaber, opretholder eller ændrer sin faglige selvforståelse (Sørensen et al., 2016). Sørensen et al. (2016) argumenterer ligeledes for, at den fagprofessionelle identitet bidrager med selvtillid for den enkelte samt engagement til at udføre arbejdsopgaverne på den bedst mulige måde. Individet danner sig dermed et billede af, hvem man er, hvilke evner man har, og hvilken rolle man skal spille (Sørensen et al., 2016). Faglighed fremstår som en nødvendig forudsætning for, at den fagprofessionelle kan udføre opgaverne på en kvalificeret baggrund. Dette stiller derfor krav til arbejdspladsens ledelse, der skal skabe rammer og gøre det muligt for fagligheden at komme i spil (Sørensen et al., 2016). På baggrund af ovenstående kan fagidentitet dermed anvendes til at beskrive den faglige baggrund, som psykologer har, og som lægger til grund for deres selvforståelse.

2.2.2 Fagidentitet og PPR-psykologen

At fagidentitet spiller en rolle for, hvordan PPR-psykologer arbejder, kommer til syne i litteraturen. Selvom der i de følgende studier og artikler ikke er fokus på, hvilke årsager der kan være til, at psykologer vælger at undersøge børn med WISC, indikerer studier, at faglige præferencer og fagidentitet spiller en rolle for, hvordan psykologer i PPR arbejder (Ashton & Roberts, 2006; Elmholdt, 2006; Farrell, 2009; Mortensen, Gundersen & Pedersen, 2006). Farrell (2009) refererer til større internationale studier, der illustrerer, hvordan PPR-psykologer bruger langt det meste af deres tid på det, som Farrell beskriver som psykoedukative evalueringer og mindre tid på konsultative praksisser. Farrell (2009) konkluderer heraf, at det tyder på, at PPR-psykologer har vanskeligt ved at fralægge sig en klinisk fagidentitet.

Ashton og Roberts (2006) undersøger, hvordan PPR-psykologer adskiller sig fra andre faggrupper, og hvordan de udvikler deres fagidentitet i et felt, der er karakteriseret ved modstridende interesser. Her finder Ashton og Roberts (2006), at PPR-psykologer fortsat forbinder deres rolle som ekspert, brugen af individuelle tests og specialiseret psykologisk viden som særlig unik for deres faglighed. Samme billede tegner sig i et casestudie af Mortensen et al. (2006). Casestudiet tager udgangspunkt i et PPR-kontor i en større dansk kommune, hvor en psykolog følges i sit arbejde vedrørende en 10-årig dreng. Studiet finder, at psykologen vælger en kognitiv arbejdsmetode, og at valget var påvirket af psykologens faglige præference (Mortensen et al., 2006). På den måde indikerer ovenstående, at psykologers faglige identitet spiller en stor rolle for, hvordan de tilgår og arbejder med forskellige sagsforløb i PPR, hvilket yderligere understøttes af Elmholdt (2006), der påpeger, at psykologens egne foretrukne arbejdsmetoder påvirker valget af arbejdsstrategi.

2.3 PPR's arbejde i et målbart samfund

I følgende afsnit vil vi kaste et blik på, om der kan være samfundsstrukturelle årsager til WISC-testens udbredelse. I afsnittet vil der redegøres for teoretiske perspektiver, der peger på, at det nuværende samfund har stort fokus på tal og målbarhed. Herefter følger en belysning af evidensbaseret praksis og New Public Management-bevægelsen, og betydningen heraf for PPR-psykologers arbejde.

2.3.1 Det kvantificerbare fokus

De følgende afsnit vil primært redegøre for teori af den tyske makrosociolog Steffen Mau og hans udgivelse *The Metric Society: On the Quantification of the Social* fra 2019. Heri udfoldes samfundstendenser med henblik på, hvordan kvantificerbarhed i dag spiller en stor rolle på menneskets sociale sfære, og hvorledes målbarhed og kvantitet rekreerer den sociale verden (Mau, 2019). Afsnittet har til formål at belyse, hvordan denne samfundstendens kan tænkes at påvirke PPR's arbejde.

Mau (2019) påpeger, at fokus på kvantitet påvirker både den private og den offentlige sektor, som New Public Management (NPM) er et eksempel på. NPM vil udfoldes yderligere i afsnit 2.3.2.1 *New Public Management og PPR*. Den kvantitative data skal være med til både at sikre større mulighed for kontrol samt facilitere effektivitet (Mau, 2019). Det pointeres herudover, at det ikke er muligt udelukkende at "skyde skylden" på de øgede teknologiske muligheder for indsamling af data, men derimod er det gennem aktiv deltagelse af sociale aktører, at disse processer får lov til at eksistere (Mau, 2019). Dette indikerer, at det er menneskers aktive handlinger, hvorved det antageligt også kan være PPR-psykologers brug af WISC som målbart værktøj, der er med til at reproducere dette fokus på kvantificerbarhed.

Mau (2019) kommer med forskellige forståelser af, hvordan dette kvantitative fokus i samfundet kommer til syne. Han nævner bl.a. *rangeringer* (rankings) og *bedømmelser* (ratings), som er mere populært end nogensinde før. Disse rangeringer og bedømmelser skaber et hierarki og således et indblik i, hvor individer eller grupper placerer sig heri (Mau, 2019). Tendenserne afspejles bl.a. i skolesystemet, hvor der, igennem faglige tests, indsamles data på elevernes ydeevne. Hertil fordeler karaktergivning sig fra værst til bedst, og dette skaber grobund for sammenligning og konkurrence, da det altid står i forhold til andre elevers karakterer (Mau, 2019). En yderligere forståelse er gennem *scoring* og *screening*. Screening indebærer en identificering af individers bestemte karakteristika eller evner, hvorefter de klassificeres i bestemte grupperinger. Dette er således en måde at filtrere og sortere individer på samt et spørgsmål om at inkludere og ekskludere (Mau, 2019). Scoring omhandler en tilføjelse af statistisk data til et individ, som derved klassificerer dem i forskellige ordner ud fra denne score (Mau, 2019). Både scoring og screening er bestemmende for det

enkelte menneskes placering i verden. Dette kvantificerbare fokus gør sig ligeledes gældende indenfor sundhedssystemet, hvor der eksempelvis ses en binær inddeling af, hvorvidt et individ har en diagnose eller ej (Mau, 2019).

I forbindelse med specialets undersøgelse kan WISC være et eksempel på, hvordan der indsamles data, som både rangerer og sammenligner testresultater, og som muliggør klassifikation af børn og unge ud fra bestemte karakteristika - her kognitive evner. Dette understøttes i en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (2009), hvor det fremgår, at WISC ofte bliver brugt som grundlag, hvis et barn skal tilbydes en plads i et andet skoletilbud (EVA, 2009). Yderligere pointeres det af Morin og Hede-gaard-Sørensen (2018), at eksempelvis intelligenstagning er kategorial, da den reducerer forståelsen af barnet til et individorienteret fokus. Hertil udtaler lektor Anne Morin til Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, at testning kan lede til eksklusion, da det netop indebærer sortering og klassificering af børn (Middelboe, 2018). Hun understøtter, at den kvantitative data tillægges meget værdi, da hun i observationer ser, hvordan testresultater bliver dominerende for at finde frem til barnets problemer og løsningen heraf (Middelboe, 2018).

2.3.1.1 Værdifuld viden?

Mau (2019, p. 5) beskriver, hvordan der er opstået en *cult of numbers* (. . .), hvor netop kvantitet og målbarhed har fået høj status og anses som mest værdifuldt og relevant - både indenfor den akademiske verden, men det gennemsyrrer også samfundet generelt. Kvantificering beskrives som en måde, hvorpå en ellers kompleks og forvirrende verden omdannes til standardiserede tal, som fremstår mere præcise og afgrænsede. Når observerede fænomener skal forstås, skaber kvantitative data et fælles udgangspunkt, som gør det muligt at verificere denne forståelse. Dette går ofte hånd i hånd med en mere systematisk tilgang til f.eks. observationer af sociale fænomener, hvorved disse kan standardiseres gennem tal og skabe en neutralitet af observationerne (Mau, 2019). Mau (2019) pointerer ydermere, at der er opstået en opfattelse af, at resultater skal fastlægges af kvantificerbare processer og ikke af menneskers subjektive vurdering. Han pointerer, at dette umiddelbart giver muligheder for præcise og objektive vurderinger, og en forståelse af at "data lyver aldrig" (Mau, 2019). Omvendt fremskriver han også, at det kan føre til, at der fjernes fokus fra den

viden, der kan opnås i lokale kontekster og sociale praksisser, som ikke umiddelbart lader sig kvantificere (Mau, 2019).

Ovenstående indikerer således, at målbarhed og kvantificerbarhed anses som havende høj vidensstatus. WISC kan i den forbindelse være et eksempel på et værktøj, som netop baseres på målbare resultater af barnets kognitive evner. At WISC-testen ofte sætter sit præg på undersøgelser af børn og unge understøttes af Morin og Hedegaard-Sørensen (2018), der bl.a. tager udgangspunkt i et caseeksempel om skoleelev Thomas. Her præsenteres en dialog mellem lærere, forældre og en psykolog fra både psykiatrien og fra PPR. Det beskrives, hvordan PPR-psykologen, i samarbejde med lærerne, har forsøgt at arbejde med Thomas i den skolemæssige kontekst (Morin & Hedegaard-Sørensen, 2018). Imidlertid har psykologen fra psykiatrien foretaget en WISC-test og udtaler sig i den forbindelse: *So he gets the Asperger's diagnosis because it's clear in the WISC test.* (Morin & Hedegaard-Sørensen, 2018, p. 203). Det anbefales i den forbindelse, at Thomas placeres i specialtilbud for børn med autisme. Læreren påpeger dog, at han er en god dreng at have i klassen (Morin & Hedegaard-Sørensen, 2018). Selvom der er forsøgt at arbejde kontekstuel med problematikkerne i samarbejdet mellem lærer og PPR-psykolog, er dette et eksempel på, hvor meget det kognitive og individorienterede fylder indenfor den psykiatriske praksis (Morin & Hedegaard-Sørensen, 2018). Der er således forsøgt med et fokus på de sociale kontekster, som Thomas indgår i, men psykologen fra psykiatrien er primært optaget af WISC-testens resultater. Selvom det kontekstuelle bringes på banen, er dette umiddelbart ikke med samme systematiske gennemgang, og det tillægges øjensynligt ikke samme værdi som testresultaterne (Morin & Hedegaard-Sørensen, 2018). Dette understøtter således, at kvantitative data, herunder WISC-testens resultater, har høj værdi - også når der arbejdes med børn og unge i skoleregi.

2.3.2 Evidensbaseret praksis i pædagogisk psykologi

I følgende afsnit belyses det, hvilken rolle *evidensbaseret praksis* spiller for PPR-psykologers arbejde. Evidensbaseret praksis er kendetegnet ved, at eksempelvis psykologen integrerer de nyeste fund fra publiceret forskning, når psykologen intervenserer og tager kliniske beslutninger. Dette med formålet om at gøre praksissen så etisk og effektiv som muligt med det mest optimale outcome (Graybeal, 2014). Fox (2011)

beskriver, hvordan idealet om evidensbaseret praksis opstod i slutningen af 1990'erne i England, idet der var store helbredsmæssige forskelle geografisk. Derfor var der et ønske om at sikre konsistens og højne kvaliteten i undersøgelser og behandlinger på tværs af landet (Fox, 2011). Fox (2011) belyser i den forbindelse, at psykologien og særligt PPR-psykologer har haltet bagefter med at implementere principperne for den evidensbaserede praksis. Han kritiserer i sin artikel, at PPR-psykologer ikke benytter evidensbaserede metoder men derimod det, han kalder *praksisbaseret evidens* - altså at PPR-psykologen gør, hvad der plejer at virke, og hvad der stemmer overens med vedkommendes egne overbevisninger og erfaringer (Fox, 2011). Dette er, ifølge Fox (2011), kritisk, da PPR-psykologen kan have kognitive eller emotionelle bias ved specifikke cases eller problemstillinger. Han beskriver eksempelvis, at PPR-psykologen kan have *bekræftelses-bias* (confirmation bias), hvor PPR-psykologen overfokuserer på de informationer i undersøgelsen, der bekræfter vedkommendes overbevisning Fox (2011).

Dombrowski, McGill, Farmer, Kranzler og Canivez (2021) kritiserer ligeledes, at PPR-psykologer har været langsomme til at implementere evidensbaserede metoder i forhold til både vurdering og fortolkning af deres redskaber. Tværtimod argumenteres der i artiklen for, at praksisser, der kan opfattes som tvivlsomme og mangle validitet, fortsat gør sig gældende i flere PPR-psykologers praksis (Dombrowski et al., 2021). Det beskrives, at nogle PPR-psykologer anvender pseudovidenskabelige praksisser, der er karakteriseret ved ikke at have rødder i videnskab, og hvor der opstilles hypoteser, der ofte ikke kan efterprøves empirisk. Der er således ikke mulighed for falsifikation af hypoteser, hvilket kan anses som et kriterium, når viden skal baseres på evidens (Dombrowski et al., 2021). Ifølge Dombrowski et al. (2021) baserer nogle PPR-psykologer hovedsageligt deres vurdering på intuitioner fra f.eks. kliniske indtryk. Det beskrives desuden, at eksempler på svag evidens kan være observationer eller anekdotiske beskrivelser af barnet, da dette tager udgangspunkt i en subjektiv vurdering og ikke kan falsificeres (Dombrowski et al., 2021).

I forlængelse af ovenstående inddrages et studie af Lockwood, Farmer og Krach (2022), hvor PPR-psykologers holdninger til standardiseret, evidensbaseret assessment i deres praksis undersøges. I studiet argumenteres det for, at der som en del af

den evidensbaseret praksis også bør være *evidensbaseret assessment* (Lockwood et al., 2022). Evidensbaseret assessment henviser til, at psykologen har en forskningsbaseret assessmentpraksis, hvor der anvendes et velfunderet psykometrisk redskab frem for kliniske vurderinger i psykologiske undersøgelser (Lockwood et al., 2022). Lockwood et al. (2022) påpeger, at assessment er en vigtig del af den psykologiske praksis generelt - men særligt inden for PPR, hvor assessment spiller en central rolle. Dog argumenteres der for, at forskningen vedrørende evidensbaseret assessment indenfor PPR generelt er mangelfuld (Lockwood et al., 2022). Dette pointeres at være problematisk, eftersom PPR-psykologer netop ofte benytter assessmentmetoder, der ikke baseres på evidens. I den forbindelse nævnes det, at psykologer ofte anvender tests ud fra formål, som de ikke oprindeligt er udviklet til og i situationer, hvor disse tests øjensynligt kan mangle praktisk brugbarhed. Eksempelvis benytter PPR-psykologer sommetider kognitive tests til at vurdere børns følelsesmæssige vanskeligheder, sproglige udfordringer samt hørelses- eller synsvanskeligheder (Lockwood et al., 2022). Det kan ydermere kritiseres, at nogle PPR-psykologer benytter kognitive profilanalyser fra WISC til eksempelvis at foretage kliniske og diagnostiske vurderinger, samt overfortolker på delprøvescores (McGill et al., 2018; Farmer, McGill, Dombrowski & Canivez, 2021). McGill et al. (2018) argumenterer for, at psykologer kan have en opfattelse af at arbejde evidensbaseret ved at benytte WISC, men at der på baggrund af forskning ikke er evidens for at foretage kliniske og diagnostiske vurderinger ud fra en kognitiv profilanalyse. Lignende pointe fremgår i Lockwood et al. (2022). Her beskrives det, at en årsag til at psykologer fastholder de tvivlsomme praksisser vedrørende assessment kan være, at PPR-psykologer har en overbevisning om, at praksisserne er evidensbaseret, hvorfor dette påvirker deres metodevalg (Lockwood et al., 2022). Lockwood et al. (2022) pointerer desuden, at nyuddannede psykologer instrueres i f.eks. profilanalyse eller analyse på delprøveniveau, hvilket kan være endnu en forklaring på, hvorfor psykologer holder fast i disse tvivlsomme assessmentpraksisser. På baggrund af, at PPR-psykologerne hyppigt anvender standardiserede assessmentmetoder samt bliver introduceret til disse i deres uddannelse, vurderer Lockwood et al. (2022), at PPR-psykologer derfor er positivt stemt i brugen af standardiserede assessmentmetoder.

2.3.2.1 New Public Management og PPR

Idealet om den evidensbaserede praksis kan relateres til New Public Management-bevægelsen, som gjorde sit indtog i Danmark i 1990'erne, hvor der var et stigende fokus på kvalitetssikring gennem dokumentering, målbarhed og effektmåling (Feilberg, 2019a). Ud fra en NPM-tilgang bør den offentlige sektor håndteres ud fra markedsorienterede logikker (Sørensen et al., 2016). Således skulle der gennem kvalitetsmålinger sikres, at de offentlige institutioner levede op til nye målsætninger. Fokusset på målstyring i det offentlige blev tydeliggjort med et citat fra Finansministeriet fra 1995: *Hellere måling end 1000 meninger* (Krogstrup, 2002, p. 122). Det medførte bl.a. outsourcing af opgaveløsninger, målstyring gennem kontrakter samt kvalitets- og performancemålinger (Sørensen et al., 2016). Ud fra denne markedsorientering skulle offentlige institutioner såsom skoler, hospitaler, daginstitutioner og plejehjem levere en service til borgerne, der dermed blev anset som kunder. Ifølge Sørensen et al. (2016) har NPM en række negative konsekvenser. Det store fokus på kvalitetsmåling og besparelser har betydet, at medarbejderne i den offentlige sektor skal dokumentere deres arbejde, hvilket har bidraget til øget bureaukratisering samt en oplevelse af mistillid til de offentlige ansattes faglighed. Desuden kan en anden konsekvens ved NPM være, at de enkelte institutioner og arbejdspladser oplever et større effektiviseringspres og dermed kun leverer den ydelse, de betales for (Sørensen et al., 2016).

NPM-bevægelsen synes også at have påvirket PPR's arbejde. Ud fra bl.a. en logik om *accountability* lader det til, at de fagprofessionelle indenfor den offentlige sektor skal bidrage med effektive løsninger og samtidig sikre størst mulig effekt for borgerne (Sørensen et al., 2016). Ifølge Feilberg (2019b) kan idealet om evidensbaseret praksis anskues ud fra en NPM-logik, hvor fokus på dokumentation, evidens og effektivisering overskygger den professionelles teoretiske og faglige refleksioner. Effektivitet og målbar evaluering skal ud fra NPM-logikken sikre, at den offentlige instans leverer en service af høj kvalitet til forbrugerne. I den forbindelse kan PPR anses som et serviceorgan, der skal levere en ydelse til lærere, skoleledere, pædagoger og forældre, der kan anses for at være PPR's kunder. Dette kan medføre, at eksempelvis skolerne efterspørger specifikke ydelser fra PPR, når de har en konkret problemstilling - eksempelvis kognitiv udredning af et barn (Szulevicz & Tanggaard,

2015). Ud fra idealet om evidensbaseret praksis bør den pædagogisk-psykologiske praksis dermed ikke baseres på psykologernes egen intuition, men psykologernes arbejde skal dokumenteres og kvalitetssikres.

2.3.2.2 Wicked problems

Udfordringen ved at implementere kvalitetsmåling og standardiserede, evidensbaserede metoder til at løse problemstillinger kan være, at den offentlige sektor ofte har at gøre med *wicked problems*, der bundet i forskellige, komplekse årsager, som kan være svære at løse og afgrænse (Head & Alford, 2015). Stam (2011) skelner mellem *wicked* og *tame problems*. Han argumenterer for, at *tame problems* henviser til faglige problemer indenfor et lukket system, mens *wicked problems* forekommer i åbne, sociale systemer, hvorfor de er unikke og ikke kan håndteres med én endegyldig løsning (Stam, 2011). Stam (2011) argumenterer yderligere for, at de fleste psykologiske fænomener kan karakteriseres som *wicked problems*, der aldrig kan blive færdigundersøgt og ikke har en definitiv løsning. Som eksempel nævner Stam (2011) ligeledes intelligens som et *wicked problem*, psykologer længe har beskæftiget sig med, og som har ændret sig konceptuelt sideløbende med uddannelsessystemets historiske udvikling. Intelligens er således blevet operationaliseret til et klassifikations-system, der kan anvendes på børn for at løse uddannelsesmæssige problematikker (Stam, 2011).

Head og Alford (2015) argumenterer for, at NPM har en rationel-teknisk tilgang til beslutningstagning, planlægning og implementering af offentlige problemstillinger. Ud fra denne logik er det altid muligt at opnå et mål på effektiv vis, hvis der blot er tilstrækkelig information og dokumentation samt passende, evidensbaserede metoder. De kritiserer NPM's rationelle-tekniske tilgang, da *wicked problems* bør tilgås systemisk og ikke kan løses isoleret fra konteksten (Head & Alford, 2015). Forsøg på at håndtere sociale problemer ud fra en standardmetode kan betyde, at man risikerer at overse kompleksiteten ved en problemstilling og ofte anlægger et individorienteret perspektiv (Sørensen et al., 2016).

2.4 Den psykomedicinske forståelses betydning for PPR

I dette afsnit beskrives det, hvilken betydning den psykomedicinske forståelse har for arbejdet i PPR. I beskrivelsen tages der udgangspunkt i tre tendenser, der alle har

bidraget til, at netop det psykomedicinske perspektiv præger praksissen i PPR. Disse tre tendenser beskrives af Szulevicz og Tanggaard (2015), der kalder dem *patologiseringen*, *psykiatriseringen* og *individualiseringen*.

2.4.1 Patologisering og psykiatrisering

Siden 1990'erne er der kommet en bredere definition på flere børnepsykiatriske diagnoser. Dette har betydet, at flere elever er blevet omfattet af de samme diagnoser, ligesom det har bevirket et betydeligt større fokus på psykiatriske diagnoser end tidligere (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Brinkmann (2010) peger hertil på, at der er sket en særdeles indsnævring af det psykiske normalitetsbegreb, der også kommer til syne i forbindelse med skolesystemet, hvor flere og flere børn indstilles til PPR. Brinkmann (2010) beskriver i forlængelse heraf, hvordan der direkte kan identificeres en såkaldt diagnoseepidemi, der illustrerer, hvordan der er sket en stor stigning i antallet af diagnoser som f.eks. ADHD og ASF blandt børn. Disse tendenser taler umiddelbart ind i det, som Brinkmann (2010) kalder patologiseringstenen, der henviser til, at menneskelige træk, egenskaber og evner, der tidligere ikke blev diagnosticeret og behandlet, i stedet forstås og formuleres som sygdomme, der kræver behandling. Denne forståelse af menneskelige træk har dermed betydet, at diagnosticering er blevet en måde at forstå og håndtere menneskelige vanskeligheder på. På den måde betyder patologiseringen, at man reducerer kompleksiteten ved den menneskelige tilværelse gennem psykiatriske diagnoser (Szulevicz & Tanggaard, 2015). I forlængelse heraf betyder patologiseringen, at individer i et stigende omfang forstår sig selv og andre ud fra begreber, der er hentet fra psykiatrien (Brinkmann, 2010).

At man i dag er tilbøjelig til at forstå og klassificere adfærd som patologisk kan forbindes til fremkomsten af den diagnostiske psykiatri (Brinkmann, 2011). Tidligere havde man i psykiatriske udredninger fokus på ætiologien af en given lidelse, hvor man forsøgte at indfange en persons livshistorie med fokus på at forstå tilstanden. Siden 1980'erne gik man fra den ætiologiske tilgang til i stedet at have fokus på patientens symptombillede under den diagnostiske udredning (Brinkmann, 2011). Dermed gjorde man psykiatrien uafhængig af ætiologien, hvilket medførte, at lidelsens kontekst blev sat i baggrunden, ligesom man kunne diagnosticere uden at tage højde for, om personen reagerede hensigtsmæssigt på nogle uhensigtsmæssige omstæn-

digheder (Brinkmann, 2011). I relation til PPR betyder denne patologisering og psykiatisering, at man risikerer at negligere forhold i barnets miljø og kontekst, og i stedet reducerer barnets vanskeligheder til diagnostiske eller andre intrapsyriske forhold ved barnet (Szulevicz & Tanggaard, 2015). På den måde bliver en konsekvens ved patologiseringen, at man ifølge Szulevicz og Tanggaard (2015) psykiatiserer pædagogikken, hvor man forstår børns vanskeligheder ud fra begreber hentet i psykiatrien. Dermed illustrerer ovenstående, hvordan psykiatrien har fået en stadigt større rolle, når menneskelige problemer skal forklares og forstås - også i PPR.

2.4.2 Individualisering

Yderligere peger Brinkmann (2010) på, hvordan patologiseringen kan forbindes til individualiseringstendensen. Det fremhæves, hvordan det vestlige samfund er påvirket af en øget individualisering, der indebærer, at både samfund og individ sættes fri af forskellige traditioner, sociale klasser, kulturelle bånd og sociale fællesskaber. Centralt er det, at individet selv gennem forskellige valg i livet her skal skabe sin fortælling, hvorfor intet er bestemt på forhånd (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Efter som individualiseringen har påvirket samfundets flere forskellige lag, beskrives det også, hvordan den har haft en betydning for den pædagogiske praksis. Her ses det, at der er et betydeligt større fokus på individualiserende tiltag og pædagogikker som f.eks. intelligensprofiler på børn og unge (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Ligeledes kommer det til udtryk, hvordan børns situation individualiseres og personaliseres. Som eksempel fremhæver Szulevicz og Tanggaard (2015), at der ses tilbøjelighed til at forklare vanskeligheder ud fra elevens personlige egenskaber såsom lav intelligens. Dermed ses der tydelige paralleller mellem individualiseringen og psykiatiseringen samt patologiseringen, der alle medfører et betydeligt større individfokus. Forklaringer på barnets vanskeligheder findes ved barnet selv - som f.eks. en lav intelligensprofil på baggrund af en WISC. Dermed kan de ovenfor beskrevne tendenser vedrørende patologisering og psykiatisering forbindes til individualiseringen, da disse, ifølge Brinkmann (2010), går hånd i hånd.

2.4.3 Tendensernes influering på PPR

Patologiseringen, psykiatiseringen og individualiseringen har som tidligere nævnt også påvirket den pædagogisk-psykologiske praksis. Dette kommer bl.a. til udtryk i en undersøgelse af Elmholdt (2006), der indikerer, at PPR generelt har sine rødder i

en diagnostisk og individuel tænkemåde i forhold til forståelsen af ætiologien bag børns vanskeligheder, og hvordan de bør håndteres. Dette har medført, at man som psykolog i PPR forstår børn og unges udfordringer med baggrund i en diagnostisk forståelse, hvorfor forklaringer bliver individualiserende (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Samtidigt argumenterer Hamre (2012) for, at psykologer indenfor det pædagogisk-psykologiske felt forventes at arbejde med diagnostiske forklaringsmodeller. Ifølge Szulevicz og Tanggaard (2015) sætter det dermed psykologerne i PPR i en modsætningsfyldt position, hvor det på den ene side forventes, at de arbejder ud fra en diagnostisk forklaringsmodel, mens det samtidigt forventes, at de har en konsultativ tilgang med fokus på at være sparringspartnere frem for eksperter. Dermed skal psykologer i PPR handle ud fra forskellige krav og forventninger i en dilemmafyldt position (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Forventningen om, at psykologen i PPR arbejder ud fra en diagnostisk forklaringsmodel, skyldes også, at diagnoser ofte får en pragmatisk karakter. I den forbindelse beskriver Szulevicz og Tanggaard (2015), hvordan der fra flere forskellige fronter kan blive presset på i forhold til, at barnet skal have en diagnose. Dels fordi diagnosen fremstår som en lettilgængelig forklaring på barnets udfordringer, og dels fordi diagnosen ofte kan udløse ressourcer for et barn (Hamre, 2012; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Af den grund kan der være flere forskellige interesser forbundet med ønsket om en diagnose. På grund af børne- og ungdomspsykiatriens autoritet kan det dermed være udfordrende for en psykolog i PPR at være vedholdende på, at en helhedsvurdering skal indgå i forståelsen af vanskeligheder omkring barnet (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Som illustreret ovenfor påvirker patologiseringen, psykiatiseringen og individualiseringen den linse, hvorigennem man i PPR forstår de vanskeligheder, som børn befinder sig i. Dog bliver det også tydeligt, hvordan disse tendenser har en betydning for, hvordan man i PPR griber arbejdet praktisk an. Som eksempel beskriver Szulevicz og Tanggaard (2015), hvordan det ofte er nødvendigt med en individuel test eller psykologisk undersøgelse af barnet, hvis der skal udarbejdes en henvisning til børne- og ungdomspsykiatrien (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Ligeledes ses det i en undersøgelse af Dansk Evalueringsinstitut, hvordan psykologer i PPR oplever, at barnet først kan visiteres til et andet skoletilbud, hvis barnet forinden er undersøgt kognitivt med WISC (EVA, 2009). Ifølge Szulevicz og Tanggaard (2015) betyder dette, at

mange psykologer i PPR kan føle sig nødsaget til at undersøge barnet med en WISC, hvis barnet f.eks. skal henvises til psykiatrien eller visiteres til andet skoletilbud.

2.5 Opsamling på teoretisk baggrund for specialet

I kapitlet er der gennemgået forskellige teoretiske perspektiver, der har til formål at bidrage til samlet forståelse af, hvorfor WISC-testen er udbredt i PPR. Opsummerende kan det siges, at der i PPR er lang historisk tradition for at benytte intelligenstagstests - og på trods af, at PPR i de senere år trækkes i en mere konsultativ retning, er der fortsat stort testfokus med særligt WISC i PPR-undersøgelser. Testen bidrager med væsentlig viden om barnets kognitive ressourcer og vanskeligheder, der tilsammen kan belyse barnets problemløsningsevner, samt hvordan barnet møder sin omverden og håndterer udfordringer. Disse er evner, som er relevante i pædagogisk- og læringsmæssig kontekst, og viden herom kan bruges til at tilrettelægge hensigtsmæssig støtte omkring barnet. Desuden giver testsituationen PPR-psykologen mulighed for at danne et vigtig klinisk indtryk af barnet.

Der er desuden præsenteret teori, der behandler udviklingen af den professionelle fagidentitet, der tager udgangspunkt i en proces, hvor normer og værdier særlige for professionen indlejres, ligesom udviklingen af den faglige selvforståelse påvirkes af både egne og andres forventninger. Ydermere peger teoretiske perspektiver på, at målbarhed og kvantitative data tillægges stor værdi, og at der hertil ofte er et formål om at kunne dokumentere målbar effekt. Endeligt kan det tyde på, at der er kommet øget fokus på diagnosticering af psykiske lidelser, hvilket kan betyde, at PPR-psykologer forstår børn og unges udfordringer med baggrund i en diagnostisk forståelse, hvorfor forklaringer kan blive individualiserende. Disse teoretiske perspektiver vil danne grundlag for en fortolkning og diskussion af den indsamlede empiri for derigennem opnå en samlet forståelse af, hvorfor WISC er udbredt i PPR.

Kapitel 3 Metode

I specialet har vi, som det fremgår af 1.2 *Afgrænsning*, valgt en kvalitativ forsknings-tilgang til at forstå udbredelsen af WISC blandt PPR-psykologer. Den kvalitative forskningstradition har som genstandsfelt, hvordan noget gøres, siges eller opleves, ligesom der er en interesse for at forstå, beskrive eller fortolke den menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Ligeledes placerer specialet sig i en hermeneutisk-fænomenologisk videnskabsteoretisk position, hvilket også traditionelt er en kvalitativ forskningstilgang, idet den er udviklet til at kunne tilgå menneskelige oplevelser og erfaringsprocesser (Brinkmann & Tanggaard, 2020). I dette kapitel vil der først blive gjort rede for valget af metode, hvorefter processen for udarbejdelsen af specialets interviewguide præsenteres. Efterfølgende vil rekruttering og setting beskrives, ligesom specialets informanter præsenteres. Dernæst redegøres der for transskriptionsprocessen, hvorefter tematisk analyse udfoldes. Slutteligt præsenteres forskellige etiske overvejelser i forbindelse med udarbejdelsen af specialet.

3.1 Semistruktureret interview

Et forskningsinterview befinder sig på et spektrum fra det ustrukturerede interview med få planlagte spørgsmål til det stramt strukturerede interview med mange styrende spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Kvale og Brinkmann (2015) kortlægger rammerne for det semistrukturerede interview, der befinder sig i midten af spektret. Her beskrives det, at interviewformen hverken er en åben hverdagssamtale eller et lukket spørgeskema. Denne tilgang til interviewet beror sig på en fænomenologisk forståelse, hvor der ønskes en undersøgelse af personers oplevede livsverden, og hvordan interviewpersonerne oplever et fænomen i deres hverdagsliv (Kvale & Brinkmann, 2015). Specialets formål er at opnå indsigt i PPR-psykologers egne erfaringer og oplevelser, hvorfor det findes relevant med et semistruktureret interview. Her vil vi, som interviewere, forholder os åbne og nysgerrige overfor PPR-psykologernes perspektiver og udtalelser. Vi går dog ikke uvidende til interviewene, da specialet, som beskrevet i 1.4 *Hermeneutisk-fænomenologi i specialet*, beror sig på en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang. Der er dog uenighed om, hvorvidt man begrænses i sin objektivitet og neutralitet som forsker, hvis man har orienteret sig for meget i emnet på forhånd (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Det fremgår af Feilberg,

Norlyk og Keller (2018), at det er væsentligt at have forhåndsviden om emnet, da man ellers risikerer at overse væsentlige pointer, mens man samtidigt bør forholde sig åbent overfor nye perspektiver, der fremkommer i interviewet. Det påpeges yderligere, at det samtidigt er vigtigt at reflektere over egne forforståelser i undersøgelsesprocessen (Feilberg et al., 2018).

I specialet har vi fundet litteratur og forskning vedrørende udbredelsen af WISC, som er beskrevet i afsnit 1.3 *Forskningsoversigt*. Hertil har vi kortlagt teoretiske perspektiver, som kan bidrage til at belyse problemformuleringen, og vi er løbende blevet opmærksomme på egne forforståelser. Vi er således gået til interviewsituationen med en informeret viden omkring emnet, og interviewguiden er derfor udarbejdet på baggrund heraf. Samtidig vil vi argumentere for, at vi forsøger at have en nysgerrighed overfor nye perspektiver, hvorfor vi er gået til interviewene med en åbenhed for PPR-psykologernes egne refleksioner.

3.1.1 Interviewguide

Det semistruktureret interview baseres på en interviewguide, som indeholder forskellige temaer og forslag til spørgsmål på baggrund af den teori og forforståelse, man har om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2020). Interviewguiden baserer sig derfor på fastlagte forskningsspørgsmål, der fungerer som styrende for selve interviewet, omend der i det semistrukturerede interview er mulighed for, at man kan afvige fra disse spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

Tanggaard og Brinkmann (2020) beskriver, at der er mange forskellige måder på, hvordan man kan udarbejde en interviewguide. I specialet har vi udformet en tematisk interviewguide, der indeholder fem temaer, en præsentation og en afslutning. Den samlede interviewguide kan ses i Bilag 1. Det første tema er *Psykologfaglige idealer*, som har til formål at belyse, hvorfor psykologerne har valgt at arbejde indenfor PPR og hvilke idealer, de ønsker at leve op til samt forudsætninger herfor. Dernæst følger temaet *Anvendelsen af WISC*, som ønsker at undersøge psykologernes oplevelse af WISC-testen som redskab. Det næste tema er *Strukturelle perspektiver*, som søger at spørge ind til bl.a. testresultaternes værdi, eksterne forventninger til psykologerne og hvorvidt økonomiske ressourcer eller tidspres påvirker psykologerne. Efterfølgende fremgår temaet *Fagidentitet*, hvor hensigten er at belyse, hvad der gør PPR-psykologers arbejde unikt, forventninger til deres arbejde, og grunde til at

de holder fast i et redskab som WISC. Det sidste tema er kaldt *De kritiske briller på WISC*, som indeholder kritiske spørgsmål til begrænsninger ved testen.

Med henblik på at sikre, at vores interviewguide fungerede hensigtsmæssigt, at rækkefølgen på spørgsmålene gav mening, og at vi befandt os nogenlunde indenfor en given tidsramme, lavede vi et pilotinterview. Pilotinterviewet blev udført internt i gruppen, hvor ét medlem fungerede som interviewer, ét medlem fungerede som informant, mens det sidste gruppemedlem fungerede som observatør. Efter pilotinterviewet blev vi opmærksomme på overflødige spørgsmål, ligesom vi ændrede rækkefølgen på nogle spørgsmål. Der kan argumenteres for at udformningen af en interviewguide og afprøvning gennem pilotinterview kan medvirke til at styrke reliabiliteten. Reliabilitet henviser, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), til konsistens og troværdighed, og vedrører hvorvidt en undersøgelse samt resultaterne herfra kan reproducere. Selvom gruppens tre medlemmer alle har udført forskellige interviews, anses pilotinterviewet samt interviewguiden som medvirkende til, at der eksisterer en konsistens på tværs af alle fire interviews.

3.1.2 Rekruttering og setting

Tanggaard og Brinkmann (2020) beskriver, at antallet af informanter i en interviewundersøgelse altid må overvejes ud fra undersøgelsens varighed, ressourcer og rammer. Det beskrives, hvordan de fleste studenterprojekter baserer sig på tre til fem informanter, mens større forskningsprojekter bygger på 10-30 informanter (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Specialets empiri tager udgangspunkt i interviews med fire informanter, hvorfor anbefalingen fra Tanggaard og Brinkmann (2020) efterleves. Tanggaard og Brinkmann (2020) beskriver, at det kan være mere hensigtsmæssigt at gennemføre og gennemarbejde relativt få interviews. På den måde sikrer man sig, at analyseprocessen af de få interviews bliver grundig, dybdegående og nuanceret i stedet for, at man eventuelt drukner i mængden af empiri. Derudover er det væsentligt at overveje, hvor mange interviews der er realistiske at gennemføre (Tanggaard & Brinkmann, 2020). På den baggrund har valget af antal af informanter baseret sig på en pragmatisk afvejning af, hvilke rammer specialet udarbejdes indenfor. Vi har således valgt at gennemføre relativt få interviews med henblik på at have tid nok til at gennemarbejde disse, så vi på den måde i højere grad sikrer os, at analysen bliver ordentlig og respektfuld. Specialets informanter er udvalgt på baggrund af et

ønske om informanter fra forskellige kommuner, hvoraf to af informanterne tilhører samme kommune.

Specialets informanter er rekrutteret i begyndelsen af marts 2022, hvor vi sendte en mail ud til tre forskellige kommuner. I mailen var vi opmærksomme på at beskrive formålet og emnet for psykologerne, ligesom vi beskrev, at interviewet omtrent ville vare en time. Herefter fik vi henvendelser fra de psykologer, der ønskede at deltage i undersøgelsen. Af etiske årsager rekrutterede vi vores informanter ud fra et princip om “først-til-mølle” med henblik på ikke at sortere i vores informanter. Alle fire interviews blev afholdt på informanternes arbejdspladser, hvor enten vi eller de booke- de et lokale, som vi kunne sidde uforstyrret i. Selvom informanternes arbejdsplads ikke hævdes at være en neutral setting, forsøgte vi med bedste evne at etablere et trygt miljø for informanterne. Alle interviewene er optaget på en diktafon og efterfølgende slettet i overensstemmelse med Databeskyttelsesloven (2018).

For at sikre at vi fik spurgt ind til det hele i vores interviews, prioriterede vi, at der både var en interviewer og en observatør under udførelsen af interviewet. Det vil sige, at der under interviewet var to gruppemedlemmer til stede. Dog var det struktureret således, at observatøren ikke stillede spørgsmål undervejs, men blev inviteret ind sidst i interviewet med opfølgende spørgsmål. Alle fire interviews blev afholdt med fysisk deltagelse af mindst ét gruppemedlem. På grund af sygdom og geografisk afstand blev alle interviewene afholdt således, at intervieweren deltog fysisk, mens observatøren deltog online med accept fra informanterne.

3.1.2.1 Informanter

De fire informanter, Amalie, Sanne, Katrine og Flemming, præsenteres med henblik på at give læseren en bedre forståelse af dem.

Amalie er en 35 år og ansat i en større sjællandsk kommune. Hun har været uddannet psykolog i 2015, og samlet har hun arbejdet i PPR i knap seks år, hvor hun i denne periode har været ansat i to forskellige PPR-afdelinger. Hun har tidligere varetaget specialafdelinger men er aktuelt tilknyttet almenområdet. Amalie bruger den femte version af WISC i papirudgave.

Sanne er 33 år og ansat i en PPR-afdeling i en mindre nordjysk kommune. Sanne har været uddannet siden 2014 og har arbejdet i PPR siden 2016. Sanne har tidligere arbejdet i psykiatrien. Hun er aktuelt tilknyttet skoleområdet, hvor hun både varetager almen- og specialområdet. På specialområdet varetager Sanne et tilbud for børn med AKT-vanskeligheder, der i transskriptionen omtales adfærd-og-kontakt-klasserne. Sanne bruger ligeledes femte version af WISC i papirudgaven.

Katrine er 29 år og er forholdsvist nyuddannet, idet hun har været uddannet siden 2020. Katrine er ligeledes ansat i en mindre nordjysk kommune. Hun har været ansat i PPR, siden hun blev færdiguddannet, ligesom hun også var i praktik i PPR under sin uddannelse. Katrine dækker ligeledes skoleområdet, hvor hun både varetager almen- og specialområdet. Desuden varetager Katrine også småbørnsområdet, hvor hun er tilknyttet en specialbørnehave. Ligesom Sanne og Amalie anvender Katrine den femte version af WISC i papirudgaven.

Flemming er den informant med mest erfaring. Flemming er 64 år, og har været uddannet psykolog siden 1985. Flemming er ligeledes ansat i en mindre nordjysk kommune, og han har været ansat i PPR siden 1986. Flemming benytter ligeledes WISC i sit daglige arbejde, men bruger i stedet den fjerde version af WISC i papirudgaven.

3.2 Transskription

Efter gennemførelsen af de fire interviews gik vi relativt hurtigt i gang med den efterfølgende transskriptionsproces. Transskription indebærer en form for oversættelse, hvor man skriver det talte sprog i interviewet ud på skrift. Oversættelsen indebærer derfor, at den mundtlige, dynamiske og kontekstuelle interaktion fastfryses i det skrevne sprog (Tanggaard & Brinkmann, 2020). I denne oversættelsesproces fra det talte til det skrevne er der også megen information fra interaktionen, som mistes, når der transskriberes - f.eks. stemmeføring, ironi eller kropssprog (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Der er mange forskellige måder, hvorpå man kan transskriberer, og ifølge Tanggaard og Brinkmann (2020) er det bedst kendte system Gail Jeffersons, hvor man i transskriptionen går meget tæt på det talte sprog. Indenfor dette system transskriberer man således også toneleje, angivelser af tid, osv. (Tanggaard &

Brinkmann, 2020). I vores transskriptionsproces gik vi meget tæt på det talte, og transskriberede både 'øh', længere pauser og afbrydelser, ligesom vi lavede præcise tidsangivelser løbende. På den måde lægger vores transskriptionsproces tæt opad Jeffersons system, idet vi ønskede at bevare så meget information som muligt fra interviewsituationen, idet der allerede er meget information, som går tabt i denne proces. Vi transskriberede alle det interview, som vi selv havde udført. Af pragmatiske årsager delte vi det fjerde interview op i tre dele, hvilket kan have en indvirkning på reliabiliteten af interviewet, idet der kan være risiko for, at specialets gruppemedlemmer skriver på forskellige måder. Af den grund udarbejdede vi en transskriptionsnøgle med henblik på at sikre homogene og ensartede transskriptioner og dermed styrke reliabiliteten. Denne kan ses i Bilag 3.

Til at transskribere de fire interviews benyttede vi os af transskriptionsprogrammet ExpressScribe, der gav os mulighed for at justere på hastigheden af interviewet. Vi var undervejs opmærksomme på, at ændringen af hastigheden ikke måtte påvirke vores forståelse af interviewet, og vi hørte således interviewet i sin normale hastighed igennem efterfølgende.

I specialet præsenteres citaterne fra empirien, sådan som de er transskriberet. Det vil sige, at der i citaterne også fremgår f.eks. 'øh' eller 'uhm'. Dette med baggrund i vores hermeneutisk-fænomenologiske ståsted i forhold til at præsentere informanternes citater sådan som de reelt fremtræder. Dette giver mulighed for, at læseren kan danne sit eget indtryk af den indsamlede empiri, uden at denne i forvejen er behandlet og rensket. Transskriptionerne af de fire interviews kan ses i Bilag i 4, 5, 6 og 7. I specialets analyse henvises informanternes citater med informanternes navn og de givne linjehenvvisninger i transskriptionerne som f.eks. 'Amalie, ll. 100-101'.

3.3 Tematisk analyse

Vi har valgt at behandle empirien med udgangspunkt i tematisk analyse, som er en fleksibel, kvalitativ metode, hvor der er fokus på at fortolke fremtrædende temaer (Braun & Clarke, 2006). Følgende afsnit vil redegøre for tematisk analyse og specialets fremgangsmåde i den forbindelse.

Tematisk analyse er ikke bundet op på ét bestemt teoretisk udgangspunkt men er derimod fleksibel og kan gå på tværs af teori. Metoden har til formål at identificere, analysere og rapportere tematiske mønstre i et datasæt. Hertil indebærer det en beskrivelse og organisering af data samt fortolkninger af forskellige aspekter indenfor undersøgelsesområdet og den indhentede empiri (Braun & Clarke, 2006). Ifølge Braun og Clarke (2019) har den tematiske analyse til formål at lade undersøgeren fortolke en given data i bestemte kontekster, hvor det ikke er et spørgsmål om at finde en endegyldig sandhed. Hertil påpeges det, at temaer ikke blot opstår passivt, men som en del af en fortolkningsproces, der hverken er statisk eller et spørgsmål om enten-eller (Braun & Clarke, 2019).

Specialets fremgangsmåde beror sig på Braun og Clarkes (2006) udlægning af den tematiske analyse. Efter transskriptionen af interviewene påbegyndes den tematiske analyse, hvor empirien indledningsvis kodes. I denne fase identificeres citater fra transskriptionerne, som fremstår interessante og meningsfulde i forbindelse med undersøgelsen. De forskellige citater angives som koder, hvorved empirien organiseres i grupperinger (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) pointerer, at koderne adskiller sig fra selve temaerne. De forskellige temaer vil ofte være bredere end kodningen af de specifikke citater, hvorfor forskellige koder kan høre under samme tema. Det beskrives ydermere, at det kan være brugbart at kode ud fra så mange mønstre som muligt, da det kan blive relevant for en interessant analyse og diskussion senere i processen (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2006) beskriver, hvordan en teoretisk, tematisk analyse drives af undersøgerens teoretiske interesser, hvilket bidrager med en eksplicit analyse af forskellige teoretiske temaer. Dette vil skabe grobund allerede i kodningsprocessen, og Braun og Clarke (2006) beskriver, at undersøgeren således vil have begrebsdrevne spørgsmål og interesser, som koderne udarbejdes fra. I specialets kodningsproces har vi fundet inspiration fra de teoretiske perspektiver, der beskrives i kapitel 2 *Teoretisk baggrund for specialet*, men vi har samtidig forsøgt at forholde os åbne overfor nye perspektiver, der findes i empirien - dette på grund af specialets hermeneutisk-fænomenologiske ståsted.

Vi startede kodningsprocessen med at læse alle transskriptionerne igennem hver for sig for at sikre en grundig forståelse på tværs af interviewene og undgå at overse vigtige pointer. Dette er med til at styrke specialets reliabilitet, da vi herved forsøger at have øje for, hvorvidt koderne går på tværs af gruppemedlemmernes individuelle kodning. Her forsøger vi at styrke vores troværdighed ved, at vi som undersøgere er opmærksomme på, om vi finder frem til de samme mønstre i transskriptionerne.

Efterfulgt af kodningsprocessen kommer tematiseringen, hvor der skal ledes efter overordnede temaer, som synes at gå igen i det kodede datasæt (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) beskriver, at det kan være relevant at udforme et *tematisk map*, hvilket bidrager med en synliggørelse af forskellige mønstre og overlap i koderne. Vi har i specialet ligeledes udformet et tematisk map, hvilket har skabt overblik over de mange forskellige koder, og vi har derigennem bedre kunne identificere mønstre og potentielle temaer. Tematiseringen består således af at samle koderne, og der gives navne til potentielle temaer, hvor der både kan forekomme overordnede temaer og subtemaer. Der kan ydermere være koder, som i processen kasseres, da de ikke længere fremstår som meningsfulde for undersøgelsen (Braun & Clarke, 2006). Et eksempel på et fravalgt tema i undersøgelsen er *Det omverdensstyrede PPR*. Temaet indeholdt forskellige subtemaer, som ledte i forskellige retninger, der gjorde, at temaet fremstod bredt. I stedet blev *Det omverdensstyrede PPR* adskilt til afgrænsede, særskilte overtemaer.

Med udgangspunkt i både kodning og tematisering forekommer en endelig definition af temaerne. Her identificeres essensen af de forskellige temaer, og den indsamlede empiri sættes i forbindelse hertil (Braun & Clarke, 2006). I specialet er vi nået frem fire forskellige temaer; *Psykologernes holdning til WISC*, *Fagkulturen i PPR*, *Et kvantificeret og effektiviseret PPR* og *WISC som adgangsbillet til yderligere hjælp*. Temaerne behandles som kapitler, hvor det indledningsvist i hvert kapitel vil udfoldes, hvad de forskellige temaer indeholder. Kapitlerne indeholder en fremstilling af den indsamlede empiri, der vil fremstå neutral for teori. Dette med henblik på at beskrive psykologernes perspektiv så præcist som muligt, ligesom formålet har været at deres stemme kom til syne i specialet. Samtidigt har vi taget udgangspunkt i Braun

og Clarke (2006), der fremhæver, at selve analysen ikke udelukkende bør indeholde en parafrasering af citaterne, men at det interessante ved empirien skal identificeres i forhold til den udformede problemstilling.

Det er hertil vigtigt at have øje for validitet, da den tematiske analyse skal være repræsentativt for den indhentede empiri. Det er således vigtigt at sikre sig, at temaerne repræsenterer det, informanterne rent faktisk har sagt og være tro mod informanternes udtalelser (Braun & Clarke, 2006). Vi har i specialet forsøgt at styrke validiteten ved at holde fortolkningerne op imod de oprindelige citater og løbende gennemgået analysen for hverken at overfortolke de udvalgte citater eller overse væsentlige pointer.

3.4 Etiske overvejelser

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver fire fokuspunkter for etik indenfor kvalitativ forskning, som bør overvejes indledningsvist og løbende, hvilket også har gjort sig gældende for dette speciale.

Det første punkt vedrører informeret samtykke, som skal sikre, at deltagerne kender til formålet med undersøgelsen, og at de deltager frivilligt. Derudover bør informanterne kende til deres rettigheder, og at de til enhver tid har mulighed for at trække sig ud af undersøgelsen. Informanterne skal således have tilpas information om undersøgelsen, der dog ikke bør indeholde for mange detaljer, da dette kan have indflydelse på interviewene (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor har vi indledningsvist udformet en samtykkeerklæring med udgangspunkt i Aalborg Universitets officielle skabelon. Heri har vi kort beskrevet specialets formål, ligesom der indgik en beskrivelse af informanternes ret til at kunne trække sig fra undersøgelsen, samt at de anonymiseres. Denne blev læst og underskrevet af informanterne inden hvert interview. Samtykkeerklæringen kan ses i Bilag 2.

Næste punkt handler om fortrolighed, der indebærer spørgsmålet om anonymitet (Brinkmann, 2020). Her sikres deltagerens anonymitet, hvor privat information om informanterne beskyttes, hvorfor deres identitet ikke kan afsløres (Kvale & Brinkmann, 2015). I specialet har vi sikret anonymisering ved at give deltagerne andre navne og ændret deres alder, ligesom vi ikke afslører, hvilken kommune informan-

terne arbejder i. Vi har derudover været opmærksomme på ikke at skrive detaljeret information vedrørende informanternes stillinger i PPR, hvorfor de ikke kan identificeres på baggrund heraf.

Tredje punkt indebærer, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), overvejelser vedrørende potentielle konsekvenser for informanternes deltagelse i undersøgelsen. Her skal fordelene ved den viden, der opnås af undersøgelsen, være større end de potentielle negative konsekvenser, som der kan være for deltagerne, før det kan forsvares, at undersøgelsen udføres. Da en interviewsituation kan virke intim og er kendetegnet ved åbenhed, er det derfor vigtigt at være opmærksom på, at informanterne ikke kommer til at videregive information, som kan være særligt følsom for dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vurderes, at specialets problemfelt og interviewspørgsmål hverken er af intim eller følsom karakter, hvorfor der ikke umiddelbart er negative konsekvenser forbundet med informanternes deltagelse.

Det fjerde punkt omhandler forskerens rolle. Heri er en opmærksomhed på forskerens integritet, og altså hvordan forskeren er som person. Dette er et relevant opmærksomhedspunkt, da forskeren selv er det vigtigste redskab i indhentning af empiri, når der er tale om interview (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er i den forbindelse vigtigt at være opmærksom på, at det kvalitative interview foregår i interaktionen mellem mennesker, hvor forskeren kan påvirkes af informanterne og omvendt. Det er væsentligt at vise gennemsigtighed, så det er tydeligt, hvilke procedurer og eventuelle forhold, som går forud for undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). I specialet er tre af informanterne kollegaer til to af gruppens medlemmer, som arbejder i to forskellige kommuner. Vi havde fra start koordineret således, at gruppemedlemmerne ikke skulle interviewe deres kollegaer, men da gruppen rammes af sygdom, blev det nødvendigt med en omstrukturering. Gruppens to medlemmer endte derfor med at skulle interviewe deres kollegaer. En overvejelse var, hvorvidt dette ville få betydning for informanternes villighed til at udtale sig samt for omgangsformen i interviewet. For at undgå at kollegaskabet ville få indflydelse, viste interviewguiden sig særligt vigtig, da man som interviewer havde noget konkret at forholde sig til. Derudover sad der en observatør med, hvilket bidrog til rammernes formalitet.

Kapitel 4 Psykologernes holdning til WISC

På baggrund af den tematiske analyse fremkom temaet: *Psykologernes holdning til WISC*. I dette kapitel præsenteres citater, der kan være med til at belyse, hvordan psykologerne i PPR oplever WISC'ens anvendelse i forhold til at danne en forståelse af WISC-testens udbredelse. Undervejs i kapitlet vil der desuden præsenteres empiri, der illustrerer psykologernes oplevelse af WISC-testens begrænsninger. Efterfølgende vil der indgå en diskussion af temaet, hvor teoretiske perspektiver inddrages.

4.1 Empirifremstilling - Psykologernes holdning til WISC

I det følgende præsenteres empirien vedrørende temaet for kapitlet. Empirifremstillingen indeholder underafsnit, der bl.a. omhandler psykologernes oplevelse af, hvad testens resultater om et barns kognitive niveau kan bidrage med, ligesom det behandles, hvordan psykologerne oplever, at kliniske indtryk og mødet med barnet bidrager til vurderingen af det pågældende barn. Derudover vil psykologernes oplevelse af WISC'ens anvendelighed i forhold til at udarbejde pædagogiske handleforslag belyses.

4.1.1 At afdække det skjulte

På baggrund af interviewene tyder det på, at psykologerne oplever WISC som et særdeles anvendeligt redskab, der indeholder flere gode egenskaber. Katrine (ll. 708-709) nævner eksempelvis: *Men jeg tænker, at det er et godt redskab, for den kan rigtig mange ting*. I den forbindelse oplever psykologerne, at WISC grundlæggende giver mulighed for at afdække et barns kognitive styrker og svagheder, hvilket Sanne (ll. 712-713) også peger på: *(. . .) den giver grundlæggende set en mulighed for at sige, hvad er dine styrker, hvad er dine udfordringer rent kognitivt*. I forlængelse heraf fremgår det, at flere af psykologerne oplever WISC som et godt sted at starte i sager, hvor vanskelighederne ikke fremgår tydelige. Katrine beskriver hertil:

(. . .) men der er også rigtig mange børn i almen, hvor det giver mening, hvor man bare er sådan lidt, hvad er det her? Hvad er det øh.. hvorfor har barnet det så svært? Vi kan ikke lige få øje på det, der er ikke sådan noget åbenlyst med det ene eller det andet. At så er det øh.. så kan det være et

godt redskab til sådan at få åbnet sagen lidt op. Og få et blik for, er det det vi er ude i. (Katrine, ll. 202-206).

Sanne understøtter, at det kan være et godt sted at starte - selvom hun ikke altid oplever, at formålet er meningsfuldt:

Man kan sige, det er jo noget andet, hvis vi alle sammen er i tvivl, hvis vi bare står og siger; "det her er mega mærkeligt, vi har faktisk brug for noget grundlæggende information, og det er mega svært for os som lærere at indsamle det på den ene eller den anden måde", jamen så kan det jo godt være, man bliver nødt til at sige, "jamen okay så må jeg jo gøre noget", selvom jeg ikke er sikker på, om det er meningsfuldt, fordi så kan jeg i det mindste vinge det af og sige "jamen fint så har vi.. godt det var ikke der skoen trykkede - væk. Hvad har vi så tilbage af hypoteser?" (Sanne, ll. 777-783).

Sanne oplever her, at hun sommetider udarbejder en WISC-undersøgelse med det formål at udelukke, at det i hvert fald ikke er kognitive vanskeligheder, der er på spil for barnet. På den måde får WISC status som en tjekliste, der har til formål at be- eller afkræfte hypoteser omkring barnet. At WISC bliver en form for udelukkelsesmetode fremgår særligt relevant for psykologerne, hvis de arbejder ud fra hypotesen om, at barnet har opmærksomhedsvanskeligheder, hvor man vil sikre sig, at det pågældende barn ikke har kognitive vanskeligheder: *Mere sådan for at kan udelukke, okay, det er ikke dårlig begavelse, der gør, at barnet er uroligt for eksempel. Og så kan det pege i retning af, at så er det måske nærmere ADHD* (Katrine, ll. 264-265). WISC-testen bliver derfor en måde, hvorpå psykologerne umiddelbart differentierer mellem forskellige typer af vanskeligheder, herunder opmærksomhedsforstyrrelse og lavt kognitivt funktionsniveau, idet symptombilledet ifølge Katrine kan være det samme.

At WISC anvendes som udelukkelsesmetode synes generelt at være informanternes oplevelse. Psykologerne beskriver i den forbindelse, hvordan WISC sommetider giver mulighed for at afdække vanskeligheder, man ellers ikke var opmærksom på.

Katrine (ll. 220-221) beskriver i den forbindelse: *Og noget det jo virkelig kan, er, når vi opdager noget, som man ikke vidste.* Samme billede gør sig gældende for Sanne, der udtaler:

Nogle ting kan godt ligne hinanden, ikke? Og og og man kan jo godt have et barn, der ligner, det har ADHD-symptomer øh, men men måske handler det om noget andet. Eller vi kan have en pige, der er selvskadende øh og øh er ekstremt belastet, og har det rigtig svært og er meget meget trist, men har vi egentligt overhovedet fundet ud af, at hun faktisk har en IQ på 64, og vi faktisk stiller alt for høje krav til hende. Eller hun har nogle specifikke vanskeligheder, vi overhovedet ikke har taget hensyn til. (Sanne, ll. 1183-1188).

Sanne beskriver her en oplevelse af, at det kan være svært at skelne vanskeligheder fra hinanden, hvor WISC giver mulighed for at undersøge, hvorvidt barnets adfærd er et udtryk for et lavere kognitivt niveau. På den måde giver WISC mulighed for at sikre, at der ikke stilles højere krav, end barnet kan honorere, hvis adfærden skal ses i lyset af et lavere kognitivt funktionsniveau. Flemming beskriver yderligere:

Og nogle [børn] er måske skrappe sprogligt, og så tror de [forældre, lærere, skoleledere] kæft, de er dygtige ikke. Men når man så ser på de andre deltestområder, så er de faktisk ikke.. det er stafage, overfladeflimmer ikke. Så lærerne tror, de siger de rigtige ord, ikke. Og se kloge ud og være gode attitudemæssigt og fylde i undervisningen, men dybest set så er de ikke hverken hurtige eller god hukommelse (. . .). (Flemming, 361-365).

Flemming giver her udtryk for, at han sommetider oplever, hvordan børn kompenserer for deres kognitive vanskeligheder, hvis de har gode sproglige forudsætninger, hvorfor de voksne omkring barnet kan komme til at overvurdere dets indlæringspotentiale. På den måde giver citaterne indtryk af, at psykologerne værdsætter WISC's egenskaber til at afdække nogle potentielt skjulte, underliggende vanske-

ligheder. Dette er nemlig relevant for, at de voksne omkring barnet bedre kan møde dets behov ud fra dets kognitive niveau.

Selvom psykologerne anerkender de muligheder, der er forbundet til WISC, lægger flere af dem vægt på, at anvendelsen forudsætter en bevidsthed om dens begrænsninger såvel som dens muligheder. Eksempelvis beskriver Katrine (Il. 731-732): *Det et godt redskab, men den må bare ikke være sådan en, der bare kommer til at stå som sådan et orakel, der pludselig løser alle problemer.* Flemming lægger ligeledes vægt på, at psykologer skal være opmærksomme på WISC-testens begrænsninger:

Hvis man er frisk og sidder og udtaler sig om alt muligt mellem himmel og jord ud fra en WISC, det kan man bare ikke vel? (. . .) Men det er der sgu nogen, der sidder præsterer ikke? Og skolerne, i uvidenhed, så er de tilpas med, at man sidder og udbyder sådan noget lidt halvløst noget ikke. Fordi, der er ingen kontrol, fordi vi er så selvstændigt arbejdende, der er jo ikke en kæft, der ved noget om det. (Flemming, Il. 481-488).

Flemming giver her udtryk for, at han sommetider oplever, at psykologer anvender WISC-resultater ukritisk. Desuden peger han på, at psykologer i PPR arbejder selvstændigt, og at der derfor ikke er nogen til at kontrollere deres arbejde, hvorfor psykologer får frit spil til at kunne udtrykke sig om et barns vanskeligheder udover, end det WISC'en egentligt er tiltænkt. Katrine (l. 237) understøtter: *(. . .) det er jo ikke bare sådan et øh vidunderværktøj, der kan fortælle os alt*, hvilket dermed stiller krav til psykologernes bevidsthed om både WISC'ens muligheder og begrænsninger i deres anvendelse af den.

4.1.2 Kliniske indtryk

På tværs af interviewene fremgår det, at informanterne, foruden selve testresultaterne, ligeledes kan opnå et værdifuldt klinisk indtryk af barnet under testningen. Flemming (Il. 429-431) udtaler eksempelvis: *Øhm, udholdenhed, motivation, hvordan kompenserer barnet på situationen, når noget er vanskeligt? Hvordan er humøret? Hvordan er barnet sådan ikke-verbalt, motorisk, og hvordan fremtræder barnets person?* Katrine understøtter, at de kliniske indtryk er vigtige i en testsituation:

Men tit synes jeg, at klinisk indtryk gør, at man får et rigtig godt billede af, argh, “du var godt nok dårlig i kontakten” eller barnet var helt vildt motorisk urolig, eller kunne slet ikke fokusere, så kan man bruge den på den måde ind i øh diagnosticering. (Katrine, ll. 265-268).

Citaterne giver et indtryk af, hvordan psykologerne anvender WISC som en form for observationsredskab, der giver nogle indtryk af, hvordan barnet f.eks. arbejder eller indgår i kontakten. Katrine peger på, at hun også bruger disse indtryk i en vurdering af, om barnet kunne have en psykiatrisk diagnose. Derudover peger Katrine på, at det kliniske indtryk fra en WISC er særlig værdifuldt, da det kan fungere som sammenligningsgrundlag, når WISC'en netop bliver brugt på mange børn:

Fordelen ved at det er et standardiseret værktøj (. . .) er jo, at jeg ved, hvordan de fleste børn reagerer, når man stiller det her spørgsmål, så svarer de fleste børn på den her måde, eller når man laver den der type opgaver, så reagerer de fleste børn på den der måde, og der kan man nogle gange få øje på nogle ting, når børn pludseligt gør noget, der er meget anderledes end end andre børn, så der er det i hvert fald vigtigt. (. . .) Men det giver rigtig god mening, at det [WISC] er standardiseret, sådan man ligesom har noget sammenligningsgrundlag. (Katrine, ll. 168-177).

Katrine argumenterer for, at WISC, som standardiseret værktøj, giver et godt sammenligningsgrundlag på tværs af børn. Det kliniske indtryk af, hvordan barnet opfører sig under testsituationen, kan derfor bruges til at sammenligne barnet med andre børn, hun har haft erfaring med at teste.

Det kommer desuden også til syne, hvordan testsituationen og de kliniske indtryk bruges af psykologerne til at efterprøve beskrivelser fra skolen:

Men det er vores chance for at sidde med barnet. Når lærerne siger, at barnet ikke kan fastholde sig i mere end fem minutter. Altså er det så reelt? Og det giver en mulighed for at prøve af, nå men, hvad kan jeg så

gøre for at få barnet til at kunne fastholde sig i mere end fem minutter.
(Katrine, ll. 215-218).

Til spørgsmålet om, hvorvidt det kliniske indtryk kunne opnås på anden vis, fortæller Amalie, at det kan være nemmere for barnet at fortælle og åbne op overfor en fremmed person gennem det testmateriale, der indgår i WISC:

Nogle gange bruger jeg jo egentlig også WISC-testen som indgangen til at kunne lave noget andet med barnet, altså det er meget nemmere at starte med at lave en konkret opgave, end det er at tale om, hvor svært det er at gå i skole med en eller anden fremmede dame, som nogle voksne har syntes, man skulle tale med (griner) altså for at være helt ærlig, hvem siger, at nogen børn gider det? Så er det nemmere at starte med at pege på nogle billeder, ikke? Og opdage at det var ikke farligt, og hun var okay eller sådan. (Amalie, ll. 711-716).

Citatet illustrerer, hvordan testmaterialet bliver et fælles tredje mellem barnet og testadministrator, hvilket gør det nemmere for barnet at indgå i kontakten til den fremmede voksen.

4.1.3 WISC som grundlag for pædagogiske handleforslag

Ovenstående afsnit giver indtryk af, hvordan psykologerne oplever, at både resultatet og det kliniske indtryk fra en WISC-undersøgelse er værdifuldt. Derudover er det tydeligt på tværs af interviewene, at psykologerne ligeledes oplever, at WISC giver muligheder for at udarbejde pædagogiske handleforslag. Eksempelvis uddyber Amalie:

Jeg synes den giver rigtig gode muligheder til sådan ligesom at blive klog på, øh, særlige opmærksomheder i forhold til undervisningsmiljøet. Der er faktisk ret mange ting, vi meget fint kan imødekomme, hvis vi, hvis vi bliver opmærksomme på, at der er nogen takkede profiler for eksempel, altså som ligesom kalder på, at der er en arbejdshukommelse, som er udfordret ved altså.. hvor vi kender nogle gode løsninger til at kunne imødekomme det. (Amalie, ll. 489-493).

Helt konkret oplever Amalie, hvordan hun sommetider kan udarbejde direkte pædagogiske handleforslag afhængigt af, hvordan barnets kognitive profil udformer sig:

(. . .) et eksempel er, hvis man har rigtig dårlig arbejdshukommelse, tænk over, øh, at give kortere og mere konkrete beskeder. Tænk over om barnet forstår kollektive beskeder eller har brug for en individuel besked. (. . .) eller sådan en meget klassisk ting, det er de her sådan situationer, hvor børn de skal læse noget, så skal de diskutere to og to, eller så skal man analysere noget i plenum, men altså så er.. har de fået så og så lang tid til at læse et eller andet, men de børn, der har langsom forarbejdningsskønhed, kan jo ikke nå at læse det, øh, lige så hurtigt som nogen andre kan. (Amalie, ll. 603-610).

Citatet giver indtryk af, hvordan et WISC-resultat giver mulighed for at lave nogle direkte handleforslag til undervisningssituationen på baggrund af, hvordan barnets kognitive profil arter sig på tværs af de forskellige indeks. Selvom psykologerne argumenterer for, at WISC indeholder gode muligheder for at udarbejde pædagogiske handleforslag til lærere og forældre, er der en opmærksomhed ved flere af psykologerne om, at testsituationen ikke direkte kan overføres til det undervisningsmiljø, som barnet indgår i til hverdag. Sanne (ll. 802-804) udtaler i den forbindelse: *Jamen jeg tænker også, at dens begrænsninger er jo også, at, sådan fuldstændig grundlæggende, det er det her barn, i den her kontekst, med den her voksen, der laver den her præstation.* Katrine understøtter og uddyber:

Det er vigtigt, at man ved, at når man læser testresultaterne, så er det det barnet kan præstere i den optimale situation, når barnet får de optimale betingelser. Og så vil vi formentligt se, at det ser anderledes ud i hverdagen. (Katrine, ll. 678-680).

Psykologerne stiller sig hermed kritiske overfor overførbareheden af testresultatet til den pædagogiske virkelighed, hvor begge påpeger, at testsituationen indeholder optimale rammer for barnet, der er svære at realisere i klasselokalet. Samme billede

tegner sig hos Flemming, der påpeger, at man i testsituationen tager barnet ud af dets vante omgivelser:

Jeg sidder jo også og.. det tager vel omkring et par timer og lave en WISC, der sidder jeg jo også og styrer barnet fuldstændigt, ikke. Og i undervisningen er der jo fuldstændig.. det er meget selvstyring og selv-administration og håndtering af forskellige situationer ikke. Det er jo en helt anden situation, ikke. (Flemming, ll. 1069-1072).

Det tyder dermed på, at psykologerne har en bevidsthed om, at testresultatet ikke direkte kan overføres til den pædagogiske virkelighed i dagtilbud eller skolerne. Dette afspejler sig umiddelbart også i deres vurdering af, hvilke handleforslag, der kan opstilles på baggrund af WISC'en, hvor Sanne udtaler:

Øh hvis det er, det er svært at finde ud af, hvordan vi skal ramme dig i dansk, så kan det godt være, at det faktisk ikke er WISC'en, der skal hjælpe os, fordi det er ikke sikkert, at den faktisk kan hjælpe med at svare på, hvilke danskmaterialer skal du have. Det kan være, du skal have en sparring med læsevejlederen omkring de ting i stedet for. (. . .) det den kan, er jo at tale på et mere abstrakt, overordnet niveau omkring, hvordan fungerer det her barns hjerne. (Sanne, ll. 714-719).

På den måde virker det til, at selvom psykologerne langt hen ad vejen oplever, at WISC kan bidrage med konkrete pædagogiske handleforslag til lærere, så har de en opmærksomhed på, at testresultatet ikke direkte kan overføres til klasselokalet. Testsituationen opstiller nemlig optimale rammer for barnet, hvorfor barnets funktionsniveau umiddelbart vil udtrykke sig på en anden måde i hverdagen.

4.2 Diskussion af psykologernes holdning til WISC

I dette afsnit vil den fremlagte empiri i dette kapitel diskuteres med udgangspunkt i relevant teori. Først behandles psykologernes oplevelse af mulighederne ved testredskabet herunder pædagogiske handleforslag i forbindelse med spørgsmålet om økologisk validitet. Herefter sættes der spørgsmålstejn ved, hvad en god psykologisk

undersøgelse indebærer, ligesom de kliniske indtryk diskuteres op imod perspektivet om evidensbaseret praksis.

4.2.1 Det gode redskab

På baggrund af den fremlagte empiri tegnes et billede af, at WISC, ifølge psykologerne, er et godt værktøj, der bl.a. bidrager med muligheden for at kunne belyse barnets kognitive styrker og svagheder. På tværs af interviewene indikeres det yderligere, at WISC tillægges flere formål end blot at afdække barnets kognitive niveau, hvor den også benyttes med henblik på at kunne danne indtryk af barnet på baggrund af testsituationen. WISC fremstår derfor som et alsidigt redskab, der kan støtte psykologerne i komplekse sager, hvor årsagerne til barnets mistrivsel ikke fremgår tydelige, hvor WISC får status som udelukkelsesmetode af forskellige vanskeligheder. Dette ligger umiddelbart i forlængelse af Froms (2017) beskrivelse af baggrunden for anvendelsen af WISC. From (2017) lægger netop vægt på, at det interessante ved WISC ikke kun er barnets præstation i de forskellige opgaver under testen, men at det er mindst lige så interessant, hvordan barnet møder og forstår sin omverden, da dette kan give indblik i, hvordan barnet støttes bedst muligt.

I tilrettelæggelsen af den bedst mulige støtte omkring et barn, oplever psykologerne, at resultaterne fra en WISC er værdifulde, idet disse kan danne baggrund for *særlige opmærksomheder i forhold til undervisningsmiljøet* (Amalie, ll. 489-490). Disse opmærksomheder eller pædagogiske handleforslag kan tage udgangspunkt i både det kliniske indtryk og barnets præstation på de forskellige indeks, hvor en lavere arbejds-hukommelse kan betyde kortere og mere konkrete beskeder, mens forarbejdningshastighed kan betyde mere tid i undervisningssituationer (Amalie, ll. 603-610).

Dog opstår der en problematik i denne sammenhæng, idet WISC's økologiske validitet kan kritiseres. Szulevicz og Tanggaard (2015) beskriver i den forbindelse, hvordan testsituationen ikke afspejler den egentlige sociale og pædagogiske kontekst, barnet indgår i til hverdag. Ligeledes påpeges det af Farrell (2010) samt Smedler og Tideman (2011), at testsituationen er et skærmet miljø, hvor barnet har mulighed for pauser, og kan arbejde i et passende tempo med tæt voksenstøtte. På den måde er testsituationens rammer optimale til forskel fra hverdagen i skolen. Derfor kan det tænkes, at barnets funktionsniveau under testsituationen kan fremstå væsentligt

anderledes end i klasselokalet til hverdag, hvor der er flere børn, mere larm og uro samt mindre voksenstøtte.

Denne opmærksomhed kommer også til syne i empirien, hvor flere af psykologerne giver udtryk for, at en af de største begrænsninger ved WISC'en er testsituationens manglende overførbarhed til klasselokalet. Det kan derfor virke paradoksalt, at psykologerne på den ene side udarbejder pædagogiske handleforslag på baggrund af testsituationen og -resultaterne, og samtidig stiller de sig kritiske over for WISC'ens økologiske validitet. Denne dissonans forklarer psykologerne ved, at det ikke er alle pædagogiske handleforslag, der kan udarbejdes på baggrund af WISC'en, hvor det eksempelvis påpeges, at testen bl.a. ikke *kan hjælpe med at svare på, hvilke dansk-materialer skal du have* (Sanne, ll. 716-717). At testsituationen ikke altid kan overføres til undervisningen i klassen, understøttes af Pfeiffer et al. (2000), der beskriver, at psykologer oplever testen som mindre nyttig til at udvikle didaktiske interventioner. Dissonansen i informanternes udtalelserne kan ses i lyset af det, som Fox (2011) kalder for praksisbaseret evidens, hvor informanterne tilsyneladende selv vurderer, hvilke pædagogiske handleforslag, der kan udarbejdes på baggrund af WISC ud fra egne overbevisninger. Det er dog vigtigt at have en kritisk opmærksomhed på denne tilgang, hvor det, ifølge Fox (2011), kan føre til bekræftelses-bias, at psykologerne forholder sig ukritisk til, hvad der plejer at virke, og hvad der kan bekræfte dem i deres umiddelbare overbevisninger. Fox (2011) udfolder i den forbindelse, at PPR-psykologer kommer til at bero fremgangsmåder på de tilgange, som de følelsesmæssigt og personligt tillægger stor værdi. Selvom psykologerne altså er bevidste om WISC'ens begrænsninger i forhold til bl.a. økologisk validitet, udarbejder de ofte pædagogiske handleforslag, hvorfor der kan være risiko for, at testen kommer til at stå som *et orakel*, som Katrine (ll. 731-732) i øvrigt siger, den ikke skal. I tråd med Elmholdt (2006) og Mortensen et al. (2006), der beskriver, at psykologers faglige præference er afgørende for deres valg af arbejdsmetode, kommer det i specialet til udtryk, at psykologerne oplever WISC som et godt redskab - på trods af opmærksomheden på manglende overførbarhed. Derfor kan den hyppige anvendelse af WISC være et udtryk for en faglig præference, hvilket dermed er definerende for PPR-psykologernes valg af arbejdstilgang.

4.2.2 Hvad er den gode undersøgelse?

I empirien bliver det tydeligt, hvordan psykologerne oplever, at WISC er et værdifuldt redskab. Det fremkommer, at psykologerne især tillægger WISC'ens muligheder for at afdække barnets kognitive niveau en værdi. De oplever, at resultaterne fra en WISC kan bidrage med en ny forståelse af, hvorfor barnet er i vanskeligheder, og om dette skyldes kognitive udfordringer, eller om der er noget andet på spil. Derfor peges der i interviewene på, at WISC anvendes med henblik på at udelukke, at der er tale om kognitive vanskeligheder. Dette kan være et udtryk for, at psykologerne forsøger at udarbejde en grundig undersøgelse af barnet, hvor de helst ikke vil overse væsentlig information. Dette ligger umiddelbart i forlængelse af Dombrowski et al. (2021), der argumenterer for, at psykologer skal forsøge undgå pseudovidenskabelige praksisser, hvor der ikke er mulighed for falsifikation af de opstillede hypoteser. Lockwood et al. (2022) understøtter vigtigheden af evidensbaseret assessment, hvor velfunderede psykometriske redskaber bør anvendes i PPR-psykologers arbejde. På den måde giver resultaterne fra WISC'en, som psykometrisk værktøj, psykologerne mulighed for at undersøge hypoteser, der kan efterprøves empirisk, hvor de, ud fra perspektiver fra Dombrowski et al. (2021) og Lockwood et al. (2022), arbejder mod et ideal om at basere sig på evidens for de opstillede hypoteser. På baggrund af Dombrowski et al. (2021) bør PPR-psykologer ikke blot bør bero sin vurdering på erfaringer og kvalitative informationer om barnet, idet det kan anskues som subjektivt, ikke-falsificerbart og kan indeholde kognitive bias. I den forbindelse kan WISC anses som et redskab, der kan bidrage til at falsificere hypoteser. Hvis et barn mistriives, men scorer inden for normalområdet i en WISC, kan dette således falsificere en eventuel hypotese om, at barnets vanskeligheder skyldes et lavt kognitivt funktionsniveau.

McGill et al. (2018) beskriver, at psykologer kan have en oplevelse af at arbejde evidensbaseret, hvis de anvender et standardiseret værktøj som WISC. Dog pointeres det, at der er manglende evidens for at foretage kliniske og diagnostiske vurderinger på baggrund af en kognitiv profilanalyse ud fra testresultaterne (McGill et al., 2018). At psykologerne benytter sig af profilanalyse i fortolkningen af børns vanskeligheder, kalder Dombrowski et al. (2021) for *low-value-practices* (LVP). Disse defineres som dem, der; har begrænset evidens for deres kliniske brugbarhed, ikke er den mest

effektive tilgængelige praksis, har risiko for ugunstige udfald samt er diagnostisk eller terapeutisk unødvendige (Dombrowski et al., 2021). Derfor anbefales psykologerne at orientere sig i den tilgængelige forskning på området med henblik på at lave informerede beslutninger om, hvilke fortolkende metoder, der har evidens bag sig til at kunne bruges i praksis (McGill et al., 2018). Det er hertil, ifølge Kranzler, Benson og Floyd (2016), vigtigt, at psykologerne bør fortolke WISC-resultater på baggrund af indeks - og dermed ikke på delprøveniveau. Dette skyldes, at fortolkningerne af delprøveresultaterne i sig selv har en lavere reliabilitet og validitet end indeksscorerne og HIK (Kranzler et al., 2016). Dermed tyder det på, at selvom psykologernes anvendelse af WISC kan give dem en oplevelse af at arbejde ud fra evidens, kan man samtidigt kritisere psykologernes fortolkning af et barns styrker og svagheder, hvor det er vigtigt, at psykologerne funderer deres fortolkninger i forskning og litteratur.

4.2.2.1 Kliniske indtryk - pseudovidenskabelig mavefornemmelse eller faglig habitus?

På tværs af interviewene fremgår det, at de kliniske indtryk, der kan indhentes gennem en WISC, opleves af psykologerne som værdifulde. Psykologerne i specialet anvender således WISC til bl.a. at få en fornemmelse af barnets personlighed, motivation og motorik, ligesom testsituationen bidrager med mulighed for at få en oplevelse af, hvordan barnet er i kontakten til en voksen. Ligeledes fremgår det af empirien, at fordi materialet er standardiseret, kan det fungere som sammenligningsgrundlag. Samme pointe beskrives af Smedler og Tideman (2011), der argumenterer for, at psykologer ofte har erfaring med, hvordan børn reagerer og håndterer materialet, hvilket bevirker, at psykologerne får en fornemmelse af, hvordan det pågældende barn forholder sig hertil. På den måde bliver psykologerne i stand til - gennem det kliniske indtryk og det standardiserede materiale - at vurdere børnenes reaktioner baseret på erfaring med andre børn i samme situation med samme materiale.

Dog kan psykologernes brug af de kliniske indtryk kritiseres ud fra Fox' (2011) pointe om, at PPR-psykologen kan komme til at overfokusere på den information fra de kliniske indtryk, der understøtter deres egen overbevisning af, hvordan man skal forstå barnets problemstilling. Dette kritiseres ligeledes af Dombrowski et al. (2021), der påpeger problematikken i, at psykologer udarbejder deres vurdering af barnet hovedsageligt ud fra kliniske indtryk. Dombrowski et al. (2021) kritiserer denne praksis, idet der gennem de kliniske indtryk, som f.eks. hvordan barnet fremstår i

kontakten til en voksen, opstilles hypoteser omkring barnet, der er svære at efterpøve eller modsige. Dette kan yderligere anskues gennem Lockwoods et al. (2022) pointer, hvor PPR-psykologer kritiseres for at anvende kognitive tests til andre formål end det, som de oprindeligt er udviklet til. Derfor kan der argumenteres for, at psykologernes anvendelse af kliniske indtryk fremstår pseudovidenskabelige og subjektive, hvor psykologerne opstiller hypoteser omkring barnet ud fra en 'mavefornemmelse'. Dermed kan de kliniske indtryks gyldighed i en psykologisk undersøgelse problematiseres.

Selvom psykologernes anvendelse af de kliniske indtryk kan fremstå subjektive eller være et udtryk for en mavefornemmelse, kan der alligevel argumenteres for, at de kliniske indtryk er en kyndig vurdering baseret på faglighed. Eksempelvis kommer det til udtryk i empirien, at de bl.a. bruger WISC-testen til at få et *rigtig godt billede* (Katrine, l. 266) af barnet. At kvalitative indtryk indeholder værdi og kan opfattes som gyldige beskrives af Feilberg (2019a). Her udfoldes kendetegnene ved og udviklingen af den kvalitative iagttagelse - som f.eks. psykologen. Den kvalitative iagttagelse udvikler talent for sit arbejde gennem både en individuel proces med erfaringer og forforståelser samt en videreførelse af forforståelserne inden for en bestemt faggruppe - f.eks. den psykologiske profession. På den måde baserer udviklingen sig på en dannelsesproces, hvor der tilegnes værdier, normer og træk ved professionen. Dette kalder Feilberg (2019a) imidlertid også for en *psykologfaglig habitus*, hvor psykologen har 'sans' og 'fornemmelse' for de fænomener, der fremtræder i praksissen. Dette ligger umiddelbart i tråd med udviklingen af psykologens fagidentitet, der ligeledes indeholder en tilegnelsesproces af normer, færdigheder og værdier inden for professionen, ligesom fagidentitet kontinuerligt er under udvikling på baggrund af identitetsarbejdet (Sørensen et al., 2016). Dermed har psykologerne, gennem udviklingen af deres fagidentitet og dannelsesprocessen omkring den psykologfaglige habitus, tilegnet sig viden og færdigheder, ligesom psykologerne sandsynligvis har en kvalificeret sans og fornemmelse for fænomenerne, der fremtræder. Disse processer bevirker dermed, at psykologernes vurderinger og indtryk af barnets situation og vanskeligheder kan være relevante og kyndige.

Dermed kan kliniske indtryk på den ene side problematiseres ud fra et syn om evidensbaseret praksis, mens de på den anden side kan fremstå som et udtryk for en kvalificeret og faglig vurdering af barnet. Dette bidrager dermed til en forståelse af WISC-testens udbredelse, idet psykologerne oplever den samlede WISC-undersøgelse som værdifuld viden og som et brugbart redskab, der både giver anledning til at afdække skjult viden om barnet i forhold til dets kognitive niveau, og samtidigt udarbejde en vurdering af barnets strategier, kontaktevne og udholdenhed på baggrund af en kvalificeret psykologfaglig 'fornemmelse'.

4.3 Opsamling - psykologernes holdning til WISC

Ud fra temaet *Psykologernes holdning til WISC* er det blevet belyst, hvordan psykologerne generelt oplever WISC som et anvendeligt redskab - både ift. testresultater og kliniske indtryk, ligesom det bidrager med gode muligheder for at opstille konkrete pædagogiske handleforslag, hvilket umiddelbart fremstår som én af årsagerne til den udbredte brug af WISC i PPR. På trods af psykologernes bevidsthed om WISC'ens manglende økologiske validitet udarbejder de fortsat pædagogiske handleforslag på baggrund af testen. WISC'ens udbredelse skal desuden ses i lyset af, at psykologerne oplever, at WISC bliver en udelukkelsesmetode, hvor man vil sikre sig, at det ikke er kognitive vanskeligheder, der er på spil for barnet, hvor hypoteser omkring barnets kognitive forudsætninger be- eller afkræftes. Ligeledes er det blevet belyst, hvordan psykologerne oplever, at testsituationen bidrager med muligheden for at danne indtryk af barnet, hvor WISC'en kan blive et sammenligningsgrundlag ud fra psykologens erfaringer med børn i samme testsituation. Selvom kliniske indtryk på den ene side kan fremstå pseudovidenskabelige, kan der på den anden side argumenteres for, at kliniske indtryk netop er en kyndig, faglig vurdering baseret på psykologfaglig habitus og fagidentitet udviklet på baggrund af en kontinuerlig dannelses- og tilegnelsesproces. På den måde bidrager kapitlet med en forståelse af WISC-testens udbredelse, hvor psykologerne oplever, at den samlede WISC-undersøgelse bidrager med værdifuld indsigt, der både giver anledning til at afdække skjult viden om barnet, og samtidigt kan der udarbejdes en kvalificeret, psykologfaglig vurdering af barnet.

Kapitel 5 Fagkulturen i PPR

I den tematiske analyse af vores empiri identificerede vi temaet *Fagkulturen i PPR*. Dette tema belyser PPR-psykologernes arbejdskultur og hvordan denne bidrager til, at WISC er et udbredt og populært testredskab i PPR-undersøgelser. Efterfølgende vil der indgå en diskussion af temaet, hvor teoretiske perspektiver inddrages.

5.1 Empirifremstilling - Fagkulturen i PPR

Temaet *Fagkulturen i PPR* belyser bl.a., hvordan skolernes forventninger til PPR påvirker samarbejdet og valget af undersøgelsesmetoder, samt hvordan PPR-psykologerne finder tryghed ved at benytte WISC-testen. Temaet vil blive analyseret ud fra underafsnit, der tilsammen kan være med til at belyse, hvordan fagkulturen spiller en rolle for problemstillingen.

5.1.1 “Det handler jo også om en kultur”

... Sådan udtaler Flemming (l. 327), adspurgt hvorfor WISC-testen er så udbredt blandt PPR-psykologer. Han argumenterer for, at der i PPR er en kultur for at anvende WISC i undersøgelserne, og at dette smitter af på skolerne, som efterhånden forventer, at PPR WISC-tester i mange sager:

Jeg kan da huske, at jeg havde kollegaer, som var irriteret over, at skolerne hele tiden spørger om det [WISC]. Jamen så kan jeg fortælle, at dem før dig, det var det, de leverede. Så det er sgu da ikke overraskende, at det er det, de spørger efter. (Flemming, ll. 801-803).

Flemming påpeger dermed, at når forhenværende PPR-psykologer i høj grad har anvendt WISC, er det naturligt, at det netop er det, skolerne stadig forventer og efterspørger. I samme tråd påpeger han:

(. . .) jo flere WISC, vi laver, og hvis det kun er det, vi kan sidde og snakke om, så træder vi jo nogle stier for de kommende henvendelser, kunder (laver gåseøjne). Så vi er selv med til at lave det. Så det er vi nødt til at udfordre, det der ikke. For det dur ikke, at det eneste svar vi har, det er en WISC. (Flemming, ll. 794-797).

Ovenstående indikerer, at hvis der skal laves færre WISC-tests, skal der en kulturændring til i PPR. Flemming mener nemlig, at de mange WISC-tests, der bliver udført af PPR, træder nogle stier således, at det også er den test, der bliver efterspurgt af PPR's samarbejdspartnere. Flemming argumenterer i den forbindelse for, at PPR-psykologer ikke bør anvende WISC, hvis det ikke er relevant - og at man må stå fast på sin metodefrihed, selvom WISC konkret efterspørges. Adspurgte hvordan Flemming håndterer en "bestilt WISC-test" fra skoler, svarer han:

Jamen så siger jeg.. jeg kan godt øh, jeg er også lidt fræk ikke, for det er jo også en kultur, der skal ændres. Så kan jeg godt finde på at sige, "jamen man kan teste på alt, hvad der rører sig, det kan man sådan set". Spørgsmålet er bare sådan set, om det er relevant. (Flemming, ll. 344-346).

Desuden beskriver Katrine (ll. 771-773), at man som nyuddannet hurtigt bliver skolet til at anvende WISC, når man bliver ansat i PPR: *(. . .) det er noget af det første, man bliver introduceret til. "Det her, det er WISC-kufferten. Den bruger vi til det her, værsgo at gå i gang"*.

På den måde indikerer citaterne, at der eksisterer en PPR-kultur, hvor nye generationer af psykologer automatisk introduceres til WISC som noget af det første. Desuden kan den tidligere og nuværende brug af WISC efterlade en spiral, således at det også er den undersøgelsesmetode, der efterspørges af skolerne, fordi der er det, de har erfaret, at PPR ofte benytter.

5.1.2 WISC som bestillingsvare

Som det fremgår i ovenstående afsnit, oplever PPR-psykologerne, at WISC bliver en "bestillingsvare", hvor særligt skoler, i deres henvendelse til PPR, konkret kan efterspørge en kognitiv testning af et barn. Sanne (ll. 1140-1145) beskriver: *Altså jeg tror, at en af de hyppigste frustrationspunkter ved.. som PPR-psykolog, det er at, at kunne opleve bestillingsarbejde. (. . .) Øh, og det, og det er ofte WISC'en, der bliver bestillingsarbejde.* Katrine (ll. 428-430) sætter ligeledes ord på hendes oplevelse, når skoler konkret efterspørger WISC: *(. . .) jeg synes, det er en frustrerende situation at*

stå i, fordi det er jo egentlig vores faglige vurdering, om det giver mening at lave, øhm og så får man presset noget ned over sig. Katrine (ll. 484-485) peger på, at når skolen presser på for, at der skal laves WISC, giver hun nogle gange efter og laver den: Altså der er nok nogle gange, hvor jeg så kan tænke, okay, så laver jeg den test, whatever. Altså fair nok. Så gør jeg det.

Ovenstående citater indikerer dermed, at nogle af PPR's samarbejdspartnere har en forventning om, at PPR leverer WISC, når de efterspørger det. Dette opleves frustrerende for flere af PPR-psykologerne, og Katrine beskriver, at hun nogle gange indfrir forventningerne og "bare gør det" på trods af, at det muligvis ikke er psykologfagligt relevant. I modsætning hertil beskriver Flemming, at han står fast på ikke at bruge WISC, hvis han ikke finder det relevant, selvom skolen efterspørger det:

Indimellem så har jeg da sagt, at "går du til lægen og siger, at du skal ikke have de lyserøde, du skal have de blå piller?" Så skal du bare høre svaret, det er jeg er helt 100 på, "det skal du ikke blande dig i, det afgør vi". På samme måde her. (Flemming, ll. 892-894).

Således tyder det på, at PPR-psykologer kan befinde sig i en position, hvor de på den ene side vurderer deres metodevalg ud fra psykologfaglighed, mens de på den anden side kan opleve, at WISC-testen bliver bestilt af skoler. Det kan på baggrund af Katrine og Flemmings citater tolkes, at man som nyuddannet PPR-psykolog kan være mere tilbøjelig til at efterleve skolens ønsker, hvorimod psykologer med mere erfaring kan være bedre i stand til at stå fast på egen vurdering.

En årsag til, at WISC bliver efterspurgt, kan være fordi, at der blandt lærere, skoleledere og pædagoger hersker forskellige opfattelser af, hvad WISC kan benyttes til. Sommetider oplever Flemming (ll. 403-405) eksempelvis, at der efterspørges WISC ved problemstillinger, hvor han ikke finder testen relevant: *(. . .) vi ser nogle gange sådan nogle henvendelser, altså problembeskrivelser, hvor at der står, at de gerne vil have en kognitiv test. Så siger jeg; "hvorfor fanden vil I det? Det har jo ikke noget med sagen at gøre".*

Amalie beskriver ligeledes et eksempel, hvor hun oplever lærere, der, ifølge hende, kan have en misforstået opfattelse af, hvad WISC-testen skal kunne bidrage med:

(. . .) måske skulle nogle lærere også arbejde med deres faglige ambitioner. Skal alle børn have 10 og 12? Sorry, men altså er det okay, at nogle børn får fire og syv? (Griner). Der er ligesom en skala, ikke. Altså så bliver WISC-testen brugt som sådan en *sutteklud* til læreren om, at det også er okay, at du ikke kan få den her firetals-elev op på 12 (. . .) (Amalie, ll. 1261-1264).

Sanne deler lignende oplevelse:

Jamen vi skal faktisk have lært det her barn noget, fordi det står i folkeskoleloven, ikke? Altså de [lærerne] er jo begrænset af, at vi skal have det her barn ført igennem det her fagmateriale, for vi skal herhen. Vi skal den her vej. Så hvis ikke jeg kan få lært det her barn noget, så må der for helvede være noget galt med det barn. (Sanne, ll. 1290-1293).

Amalie og Sanne oplever altså, at nogle lærere har en forventning om, at elever skal kunne præstere godt fagligt – og hvis det ikke lykkes, er det lærerens ansvar. Derfor kan WISC-testen, ifølge Amalie, blive en *sutteklud* for lærerne; hvis WISC'en viser, at eleven har kognitive vanskeligheder, er det således ikke lærerens skyld, at eleven ikke præsterer fagligt. I den forbindelse nævner Amalie (ll. 331-332), at lærerne: (. . .) *nærmest kan blive kede af, at testen ikke viser kognitive vanskeligheder, fordi hvad så?* Amalie peger dermed på, at lærernes bestilling af WISC kan være et udtryk for, at ansvaret for et barns manglende faglige præstation tillægges barnet og fralægges læreren.

Katrine oplever også, at Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU-vejledere) kan efterspørge WISC-testning fra PPR:

Altså vi har haft lidt udfordringer med en af vores UU-vejledere for eksempel, som øh i en lang periode havde en teori om, eller en forståelse af,

at når børnene skulle indstilles til STU [red. Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov], så skulle der være maksimalt en to år gammel WISC-undersøgelse (Katrine, ll. 373-375).

Ovenstående citat indikerer, at nogle UU-vejledere kan have en opfattelse af, at WISC-testens resultater kan blive forældede, hvorfor børn med særlige behov bør retestes jævnligt. Denne opfattelse oplever Flemming også, at nogle lærere har:

Jeg mærkede det meget hårdt lige efter kommunalreformen i 07, da jeg kom herop, hvor der var en udpræget efterspørgsel fra lærerne, der direkte mailede til mig, at de ville gerne have den og den test.. en WISC, og en retest, og når jeg så spurgte, "hvorfor skal vi reteste?", "jamen det er fordi, at nu er der gået et år", det er begrundelsen, ikke. (Flemming, ll. 334-337).

Ud fra ovenstående citater tyder det dermed på, at nogle af PPR's samarbejdspartnere, herunder lærere og UU-vejledere, har deres egen opfattelse af, hvad WISC-testen kan bidrage med, og hvornår den bør laves - og at denne opfattelse ikke altid stemmer overens med PPR-psykologens. Ud fra citaterne kan psykologerne således opleve, at lærere kan have en forventning om, at man ud fra WISC-testen kan forklare, hvorfor eleven ikke får topkarakter. Derudover er nogle UU-vejledere og lærere af den opfattelse, at børn og unge bør retestes efter et til to år for at vurdere, om barnets kognitive funktionsniveau har udviklet sig.

5.1.3 WISC kan sikre samarbejdet

Som nævnt i de forrige afsnit oplever PPR-psykologerne at både lærere og UU-vejledere sommetider konkret efterspørger WISC. I den forbindelse beskriver flere af psykologerne, at det kan vanskeliggøre samarbejdet, hvis WISC-testen alligevel fravælges. Flemming (ll. 978-979) beskriver, at det i sådanne tilfælde er fristende blot at efterleve forventningen fra skolen og teste barnet: *Det er det nemmeste, ikke. For det andet, det er fyldt med besvær, det er det. Og det kræver mod.*

I forlængelse heraf beskriver Flemming, at PPR-psykologer befinder sig i en særlig, selvstændig position:

Hvis du sidder i psykiatrien, så er du jo beskyttet, ikke. Der sidder sekretærer, systemer, procedurer og ventelister. Her [i PPR] sidder du ude på egen hånd. Du har en leder, det er bare ikke en, du kan bruge lige her og nu. Det er bare væk, du sidder der alene og de forsøger at spidde en, og så sidder de.. ikke spidde, men altså hvor de.. det er meget invaderende og definerende for, hvad vi skal, og hvordan vi skal tænke og sådan noget der, ikke. (Flemming, ll. 1009-1013).

Flemming beskriver altså, at PPR-psykologen kan befinde sig i vanskelige situationer, hvis samarbejdspartnerne er uenige i ens undersøgelsesmetode og vurdering, og at det kræver mod ikke at efterleve det, der efterspørges. Han påpeger, at PPR-psykologer på den måde befinder sig i en udsat position, da man i PPR i høj grad arbejder selvstændigt og sidder som den eneste psykolog til møderne.

Katrine (ll. 492-493) beskriver, at hun sommetider udfører en WISC, når den efterspørges - ikke af psykologfaglig grund men for at bidrage positivt til samarbejdet med skolerne: *Men særligt når man skal opbygge det der samarbejde, så er der altså nogle gange, man sådan lige giver lidt ved dørene og siger "okay, så laver vi det, hvis du gerne vil have det".*

Sanne beskriver ligeledes, at der er tilfælde, hvor WISC primært udføres for at sikre et godt samarbejde:

Øh og så laver man jo også nogen gange WISC's, fordi at situationen er frustrerende og fordi at folk er oppe og køre. (. . .) Og fordi at alle er meget frustrerede. Og så bliver det også et symbol på, at så er der nogen, der gør noget, ikke? (. . .). Så føler man sig også taget alvorligt. (Sanne, ll. 1300-1305).

Ud fra ovenstående beskrivelser kan det tyde på, at PPR ofte benytter WISC, fordi skoler sommetider efterspørger testen - og at det kræver mod af PPR-psykologen ikke at levere den service, der efterspørges. Derfor oplever nogle af PPR-

psykologerne, at WISC-testen kan spille en afgørende rolle for, at samarbejdet med skolen fortsat er velfungerende.

Flere af psykologerne peger desuden på, at skolerne sommetider efterspørger en WISC, hvis PPR bliver involveret sent, og lærerne i lang tid har været frustrerede eller oplever at have prøvet *alt*:

(. . .) nogle gange, når vi kommer, så er situationen så fastlåst, og der er nogle lærere, der bare er sådan lidt desperate. Sådan “kom lige og gør noget ved det her barn, fordi nu kan vi ikke mere, vi har prøvet alt”. Og så kan det godt være, at vi sidder udefra og tænker, du har ikke prøvet alt. Men men det er blevet så tilspidset, at de ved faktisk ikke, hvad de mere skal stille op. Og det er faktisk rigtig svært at arbejde med dem. Og så kan man nemt komme til at arbejde ind i den der individualiserede sammenhæng. (Katrine, ll. 107-112).

Når følelserne går højt, så bliver man også meget mere konkret tænken-
de. Og det vil også sige, at at det kan godt være, at jeg står og tænker, at
den type hjælp, I måske mest har brug for lige nu, det er hjælp til at få
skabt rammer og struktur i klassen, og skabt kontekst, og få skabt klasse-
ledelse, og få skabt forståelse for barnet. Men det er faktisk ikke sikkert,
at de overhovedet mentalt er et sted, hvor de kan modtage og omsætte
mine ønsker om det. (Sanne, ll. 1308-1313).

Ovenstående citater indikerer, at lærerne kan have tendens til at anskue problemstil-
lingen ud fra et individorienteret perspektiv – særligt hvis det er en problemstilling,
der har stået på længe. Psykologerne beskriver, at situationen kan blive fastlåst, og
nogle lærere bliver desperate og *følelserne går højt*, hvilket kan medføre, at samar-
bejdet vanskeliggøres. I sådanne tilfælde kan lærerne, ifølge psykologerne, have
svært ved at tænke nuanceret og være åbne over for kontekstuelle løsninger. Det kan
betyde, at nogle lærere specifikt bestiller en kognitiv test, hvis PPR bliver inddraget
sent, og problemstillingen har stået på i lang tid.

5.1.4 Tryghed ved det kendte

I PPR's fagkultur lader det til, at mange psykologer anvender de metoder, de plejer at bruge og føler sig trygge i. Flere af informanterne peger på, at PPR-psykologer kan opfatte WISC som et trygt redskab at benytte, hvorfor det også er den test, valget ofte falder på:

Og det kan også være noget af det [WISC], vi falder lidt tilbage i, fordi det er trygt, når vi bliver usikre, når vi står derude, og vi står i nogen enormt komplekse sager, det er der jo slet ingen tvivl om, at så bliver det måske også, "nå, men jeg kan i hvert fald.. jeg kan i hvert fald lave min WISC. Den ved jeg, at jeg kan lave, og det det er standardiseret, og nu kan jeg gå i gang, og så får vi nogle resultater", ikke? Øhm så måske er der også noget tryghed i, at det er det, man kender, det er ligesom det, man kan falde tilbage på. (Katrine, ll. 607-612).

Ovenstående citat indikerer, at nogle PPR-psykologer anvender WISC i deres undersøgelser, fordi det er et redskab, de er trygge i at benytte - og det kan blive en test, man *falder lidt tilbage i*, når man som nyuddannet, usikker psykolog står i komplekse sager. Flemming (ll. 307-308) oplever desuden, at yngre psykologer kan have behov for faste rammer i PPR-arbejdet: *(. . .) når unge psykologer kommer, de efterlyser en eller anden procedure. Og jeg kan godt omvendt høre, det fremmer jo den der stivhed, ikke?*

Samme opfattelse har Katrine, der ligeledes peger på, at man som nyuddannet PPR-psykolog kan finde det trygt at benytte en WISC i sine undersøgelser:

(. . .) jeg synes som nyuddannet, der var det rigtig rart at kunne støtte mig op ad, og kunne sige, der er faktisk et skema her, der viser.. der er en test her, der viser.. Det er ikke bare mig, der sådan lige synes noget. (. . .) Der er det rigtig rart, at kunne læne sig opad noget mere standardiseret. (Katrine, ll. 364-369).

En årsag til, at WISC er et hyppigt benyttet redskab blandt PPR-psykologer kan således være, at det er trygt at vælge en test, man kender og er rutineret i. Den erfarne psykolog, Flemming, påpeger, at yngre, mindre erfarne psykologer ofte efterspørger en *procedure*, hvilket han mener medfører en *stivhed* i PPR-undersøgelsen. Dermed kan det tolkes, at usikre og urutinerede PPR-psykologer finder tryghed i at arbejde ud fra fremgangsprocedurer, skemaer og manualer, når de skal undersøge og håndtere komplekse psykologiske problemstillinger - hvorfor WISC bliver et oplagt værktøj. Ud fra Flemmings citat kan dette betyde, at yngre og mere usikre PPR-psykologer kan komme til at læne sig for meget op af standardiserede procedurer frem for at tilgå den enkelte problemstilling mere åbent og dynamisk.

5.1.5 Det unikke ved psykologer som faggruppe

Der er i interviewene spurgt ind til, hvad psykologer oplever, at de som profession bidrager med, og hvorvidt psykologerne vurderer, at andre faggrupper ligeledes ville kunne administrere en WISC. Flere af informanterne i interviewene peger dog på, at det er væsentligt, at det er psykologer, der udfører WISC, da de har et bedre grundlag, end andre faggrupper, for at fortolke den og opnå en nuanceret forståelse:

Altså man kan jo sige, det er jo ikke fordi, at man som lærer ikke godt kan lære at administrere en WISC. Det tror jeg sådan set godt, man kan. Øh, der er jo måske også bare det faktum, at hvis man også skal fortolke den eller bruge den, så tror jeg også.. det kræver alligevel en ret nuanceret forståelse af psykologiske problematikker. (Sanne, ll. 1233-1236).

Katrine pointerer, at de kliniske indtryk ville risikere at gå tabt, hvis det ikke er en psykolog, der administrerede WISC-testen:

(. . .) hvis man bare tillægger selve tallet i sig selv en værdi, jamen så kunne alle udføre den, fordi alle kan godt gennemføre den, læse op fra manualen, og taste tallene ind i Qglobal [opgørelsesportal]. Men det er jo ikke det, der er selve undersøgelsen. Det er jo ikke det, der er det vigtige. Det er jo alt det andet. Det er, "hov jeg lagde for øvrigt mærke til det her. Det kan vi fortolke på den her måde. Og hvis vi sammensætter det med resultaterne, så kan vi forstå det sådan her". (Katrine, ll. 527-531).

Ud fra ovenstående citater vurderer flere af psykologerne, at andre faggrupper ikke kan opnå samme nuancerede forståelse af barnet ud fra en WISC. Ifølge Katrine er det nemlig ikke kun selve tallene, der er væsentlige i fortolkningen af en WISC – for hvis det var tilfældet, kan andre faggrupper, såsom lærere, i princippet også udføre den. Katrine (l. 529) peger endda på, at tallene fra resultaterne *jo ikke er det, der er det vigtige*. Med dette citat kan det tolkes, at nogle psykologer vurderer, at det kvalitative indtryk af barnet under testningen er mindst lige så vigtigt som selve testresultaterne – eller måske endda vigtigere.

Desuden peger Katrine (ll. 597-598) på, at skoler og daginstitutioner har den opfattelse, at det netop er WISC-testning, der er en af PPR's kerneopgaver: *(. . .) altså der er forventninger om, at det er noget af det, PPR kan komme med. Og det er jo også noget af det, vi kan komme med og levere, som andre ikke kan*. Katrine peger altså her på, at grunden til at PPR-psykologerne holder fast i brugen af WISC bl.a. kan forstås ud fra, at psykologer som faggruppe er de eneste, der kan levere testen, hvilket smitter af på bl.a. skolernes forventninger til PPR. Den hyppige brug af WISC blandt PPR-psykologer kan dermed forstås ud fra, at andre faggrupper ikke blot kan aflaste PPR med testningen. Dette skyldes ydermere, at psykologerne adskiller sig fra andre faggrupper ved at have bedre forudsætninger for at sammenholde testresultaterne med et klinisk indtryk af barnet, der tilsammen bidrager til en nuanceret forståelse af barnets kognitive forudsætninger. PPR-psykologernes eneret på WISC-testningen medfører dog også, at PPR's samarbejdspartnere forventer, at WISC er noget af det, PPR primært leverer.

5.2 Diskussion - Fagkulturen i PPR

I følgende afsnit vil der indgå en diskussion af temaet *Fagkulturen i PPR*. Det diskuteres, hvordan fundene i empirifremstillingen kan relateres til den redegjorte teori i specialet, ligesom der inddrages ny litteratur til at forstå de perspektiver, hvor vores valg af teori ikke kan belyse det tilstrækkeligt. Således vil der på baggrund af empiri, teori og litteratur blive diskuteret, hvordan forskellige aspekter af fagkulturen i PPR kan bidrage til, at WISC er et udbredt værktøj blandt PPR-psykologer.

5.2.1 PPR i en dilemmafyldt position

Som det fremgår af empirifremstillingen i dette kapitel, eksisterer der tilsyneladende en fagkultur i PPR, der gør, at WISC hyppigt anvendes som redskab. Det beskrives bl.a., at man som nyansat i PPR, som noget af det første, bliver introduceret til WISC som undersøgelsesredskab. Desuden indikerer empirien, at WISC ofte bliver efterspurgt af flere aktører såsom lærere og UU-vejledere, hvilket gør, at man som PPR-psykolog sommetider kan føle sig presset til at teste med WISC - også i situationer, hvor det ikke findes psykologfagligt relevant. Informanten Flemming (l. 327) udtaler i forbindelse med den udbredte WISC-testning, at *det handler jo også om kultur*. Men hvordan er denne kultur opstået?

Som det fremgår i 2.2.2 *Fagidentitet og PPR-psykologen* beskriver Farrell (2009), at PPR-psykologer bruger mest tid på psykoedukative fremfor konsultative praksisser, hvortil han argumenterer for, at PPR-psykologer har svært ved at fralægge sig den kliniske fagidentitet. Desuden beskrives det, at WISC-testning historisk har været en kerneydelse fra PPR, som de har har fagmonopol på at udbyde. Ud fra Sørensen et al. (2016) kan dette således være et udtryk for, at der eksisterer nogle normer og værdier indenfor den psykologiske profession i PPR, som psykologerne inkorporerer i deres fagidentitet. Dette har, ifølge Farrell (2009), medført, at WISC anses af både PPR selv samt dets samarbejdspartnere, som en af de primære ydelser, PPR leverer. Desuden fremgår det af 2.2.1 *Faglighed og identitet*, at man i sin profession opnår en særlig fagidentitet, der gennem identitetsarbejde er formet af de oplevede forventninger og reaktioner fra kollegaer, ledere og samarbejdspartnere.

På tværs af interviewene tyder det på, at WISC-testen konkret bliver efterspurgt af PPR's samarbejdspartnere, og at man som nyansat hurtigt bliver introduceret til WISC-testen af sine kollegaer, hvor der med udgangspunkt i Sørensen et al. (2016), kan argumenteres for, at testning med WISC bliver en del af PPR-psykologernes fagidentitet. Desuden fremgår det af empirien, at psykologerne oplever sig selv som en unik faggruppe, der er bedre klædt på til at administrere og fortolke WISC end andre faggrupper, da psykologerne både har kendskab til psykometri og en bred psykologfaglig viden, hvor kliniske indtryk kan nuancere testresultaterne. Dette kan forstås i relation til Ashton og Roberts (2006), som beskriver, at brugen af individuelle tests er unikt for psykologer som fagprofession. Derfor indikerer infor-

manterne, at fagmonopolen på WISC er berettiget. Som tidligere nævnt kan den fortsat udbredte brug af intelligenstagning i PPR altså forstås som PPR-psykologernes forsøg på at opretholde deres fagidentitet, hvor en unik og vigtig opgave er at administrere WISC.

I empirifremstillingen fremgår det, at PPR-psykologerne kan opleve WISC som en bestillingsvare i en henvendelse. Informanterne beskriver, at det kan opleves frustrerende og vanskeligt at modsætte sig dette - og alt efter erfaring, kan nogle informanter modsætte sig denne forventning, mens andre eftergiver og "leverer" en WISC for at undgå konflikt i samarbejdet. Lignende fund blev gjort i en kvalitativ undersøgelse af Szulevicz og Tanggaard (2014). Heri fremgår det, at PPR-psykologen, Karen, kan opleve et krydspres, hvor hun på den ene side ønsker at arbejde konsultativt, men på den anden side oplever forventninger fra lærere om, at hun skal udføre kognitive tests (Szulevicz & Tanggaard, 2014). Det er beskrevet i artiklen, at Karen ligeledes er relativt nyuddannet og derfor er opsat på at opbygge et godt samarbejde med lærerne, hvorfor hun sommetider går på kompromis med sin faglige vurdering. Fund i specialets undersøgelse stemmer således overens med fund i Szulevicz og Tanggaard (2014), hvor der begge steder tegner sig et billede af, at PPR-psykologen kan opleve et dilemma, hvis skolers forventninger strider imod vedkommendes psykologfaglige vurdering. Hvis PPR-psykologer vurderer, at det er afgørende for samarbejdet at imødekomme ønsket om en kognitiv test, kan dette således bidrage til, at WISC er hyppigt brugt af PPR.

5.2.1.1 Den professionelle selvforståelse

Ifølge Nielsen (2019) betød vedtagelsen af Psykologloven i 1993, at titlen som skolepsykolog udgik. Førhen betjente skolepsykologen kun børn i skolealderen fra 6-18 år og indgik i et tæt samarbejde med en klinisk psykolog, der blev inddraget ved psykopatologiske problemstillinger. Efterfølgende er PPR-psykologen i højere grad blevet en "generalistpsykolog", der ofte betjener en skole eller institution som ene-psykolog. Det betyder, at PPR-psykologen både kan varetage aldersspændet fra 0-18 og forventes at have en generel forståelse for mange forskellige problematikker (Nielsen, 2019). Rollen som ene- og generalistpsykolog kan være fordelagtig, da det kan betyde, at psykologen dækker et afgrænset geografisk område og dermed har færre samarbejdsrelationer. Omvendt kan det være problematisk, da det, ifølge Nielsen

(2019), ikke er faglig muligt at dække alle problemstillinger inden for så stort et aldersspænd. Dermed risikeres det, at psykologen ikke har kompetencer til at levere et højt nok fagligt niveau i nogle sager.

Kousholt og Lentz (2021) beskriver, at når man som PPR-psykolog skal indtræde i en generalistrolle, frem for at dække et afgrænset fagområde, kan det opleves som et fagligt statustab, hvor man kan opleve at bevæge sig på gyngende grund. Denne oplevelse synes ligeledes at fremtræde i empirifremstillingen. Her peges der på, at PPR-psykologen sommetider kan stå i meget komplekse sager og føle sig usikker, hvortil WISC benyttes. Som det fremgår af empirifremstillingen, opfattes WISC som et trygt redskab at anvende, fordi det er standardiseret og ofte er noget, PPR-psykologerne kender og er rutineret i at bruge. Dette stemmer overens med anden litteratur, hvori det beskrives, at PPR-psykologer kan fastholde en testorienteret praksis med WISC, fordi de er rutinerede i at bruge testen, hvorfor det kan være et trygt valg for dem at fortsætte med (Lockwood et al., 2022; Meteyard & Gilmore, 2015; Oakland et al., 2016).

Det kan ud fra empirifremstillingen tyde på, at det særligt er de nyuddannede psykologer, der oplever en faglig usikkerhed, når de skal håndtere forskelligartede, komplekse sager, hvorfor de kan finde tryghed i mere faste procedurer og standardiserede værktøjer som WISC. På den baggrund kan der argumenteres for, at PPR-psykologernes fagidentitet som generalist betyder, at de sommetider kan møde komplekse problemstillinger, som de ikke nødvendigvis har faglige kompetencer til at håndtere. Ud fra teori af Mau (2019) kan kvantitative data anes som en måde at forholde sig til kompleksitet. Den udbredte brug af WISC kan derfor forstås som en måde at håndtere faglig usikkerhed og tilgå de forskelligartede problemstillinger på tværs af børn med et stort aldersspænd, og som en af informanterne udtaler: *Jeg kan i hvert fald lave min WISC* (Katrine, ll. 609-610), når hun ikke ved, hvad hun ellers skal gøre.

5.2.1.2 En organisatorisk indsats?

Ud fra ovenstående afsnit indikeres det, at fagkulturen i PPR påvirkes af arbejdsvilkårene og den organisatoriske opbygning af PPR. Kousholt og Lentz (2021) beskriver, at PPR ofte har været genstandsfelt for politisk bevågenhed og har gennemgået kontinuerlige omorganiseringer. Da det er op til den enkelte kommune, hvordan PPR

skal organiseres, er der øget fleksibilitet og et friere råderum til at organisere sig efter, hvad der er meningsfuldt i den lokale kontekst. Omvendt kan decentraliseringen betyde, at der er store forskelle på tværs af kommunerne i forhold til, hvordan PPR arbejder og er organiseret (Kousholt & Lentz, 2021). Derpå kan der rejses spørgsmål om, hvordan organiseringen af PPR påvirker psykologernes arbejdsbetingelser og fagkultur, samt hvordan dette smitter af på dem, som er modtagere af PPR's ydelser - nemlig skoler, daginstitutioner, forældre og børnene selv. Med andre ord: Hvad betyder den organisatoriske opbygning af PPR for psykologerne, og hvilke forventninger har samarbejdspartnerne til PPR's arbejdsform og ydelser?

I en nyere undersøgelse af Dansk Psykolog Forening (2021) tegner der sig et billede af, at PPR som organisation er under pres. I undersøgelsen fremgår det, at ud af de adspurgte 1020 PPR-psykologer oplever størstedelen, at de er tidspressede og 42% vurderer, at de ofte ikke kan levere arbejde af en kvalitet, de er tilfredse med. Desuden viser undersøgelsen, at størstedelen af PPR-psykologerne er dimitteret inden for de seneste syv år (Dansk Psykolog Forening, 2021). PPR-leder i Assens Kommune, Birgitte Aagaard, beskriver, at de fleste jobtagere i PPR er nyuddannede, og at de ofte kun bliver i få år, før de forlader PPR igen (Stanek, 2021). Ifølge Aagaard er de nyuddannede ofte kompetente til at teste og udrede børn, men har en stejl læringskurve foran sig, når der skal interveneres med udgangspunkt i pædagogiske og didaktiske praksisser. Hun forklarer udfordringerne med fastholdelsen ved, at PPR-jobbet er lavtlønnet sammenlignet med andre karriereveje for psykologer, og at det ikke anses som prestigefyldt på psykologi-uddannelserne, hvor der er et større fokus på kliniske problemstillinger (Stanek, 2021).

Som beskrevet i ovenstående afsnit indikerer empirifremstillingen, at det særligt kan være vanskeligt som nyuddannet psykolog at tilgå og håndtere komplekse problemstillinger, hvorfor WISC-testen ofte kan benyttes som et trygt og kendt redskab. Desuden peger informanten, Flemming (Il. 1009-1012), på, at man som PPR-psykolog arbejder meget selvstændigt, og dermed ofte er den eneste psykolog, der ser barnet. Som han beskriver, adskiller PPR-psykologens arbejdsbetingelser sig fra eksempelvis psykiatrien, hvor der i højere grad er specialisering, bestemte procedurer og standardiserede interventioner. Som PPR-psykolog møder man derimod meget forskelligartede, såkaldte wicked problems, der ofte er vanskelige at afgrænse, og som derfor påkalder forskellige, tilpassede undersøgelsesmetoder og interventioner.

Tanggaard og Elmholdt (2007) beskriver ligeledes ud fra casen om Karin, at det som nyuddannet PPR-psykolog kan føles overvældende at blive “kastet ud” i diffuse og komplekse sager på egen hånd. Det fremgår, at Karin i starten følte sig meget usikker både i forhold til sin psykologfaglighed og i forståelsen af, hvordan PPR og skolesystemet er organisatorisk opbygget (Tanggaard & Elmholdt, 2007).

Der kan på baggrund af ovenstående argumenteres for, at PPR-psykologer som faggruppe er kendetegnet ved ofte at være relativt nyuddannede og som besidder et arbejde, der kræver bred forståelse for mange, komplekse psykologfaglige problemstillinger, der ikke nødvendigvis kan tilgås gennem bestemte procedurer. Ydermere er PPR-psykologerne meget selvstændigt arbejdende, og de befinder sig i en position, hvor de skal indtræde i en faciliterende rolle med mange forskellige samarbejdspartnere, der kan have tydelige forventninger og specifikke efterspørgsler på eksempelvis WISC-testning. Derfor kan den udbredte brug af WISC ses som et udtryk for, at særligt nyuddannede PPR-psykologer, der samtidigt udgør en stor del af psykologgruppen i PPR, forsøger at holde sig oven vande i rollen som psykologfaglig generalist. Hvis PPR-psykologen befinder sig på gyngende grund i en kompleks sag, kan WISC'en være det sikre, trygge redskab, man har fået introduceret af kollegaerne, som man føler sig rutineret i, er standardiseret, og måske endda efterspørges af skolen.

5.2.2 Det gode samarbejde til skolerne

Som det fremgår af empirifremstillingen, kan eksempelvis lærere eller UU-vejledere have et konkret ønske om, at der skal laves en WISC. Her ses en diversitet i synspunkterne blandt informanterne, hvad angår, om man bør teste med WISC for at sikre et godt samarbejde, eller om man bør stå fast på sin psykologfaglige vurdering og afvise ønsket. Men hvorfor har nogle lærere ønsker om, at PPR skal foretage en kognitiv udredning på et barn? Og hvorfor kan WISC-testen tilsyneladende blive afgørende for, at samarbejdet mellem PPR og skolerne ikke ender i hårdknude?

Nogle informanter beskriver, at PPR sommetider inddrages sent i processen, hvor en problemstilling har stået på længe, og lærerne kan være meget frustrerede. På baggrund af empirifremstillingen oplever psykologer, at nogle lærere kan have en oplevelse af at have afprøvet *alt* og føler sig desperate, når PPR inddrages. Her påpeger

de, at lærere i særlig høj grad kan have et individfokus og dermed anskue et barns vanskeligheder som noget iboende - hvorfor de netop kan have ønske om en kognitiv udredning. Således tegner der sig et billede af, at PPR først kommer på banen, når problemstillingen har stået på længe, hvortil WISC kan ende med at have en brand-slukningsfunktion og blive *et symbol på, at så er der nogen, der gør noget* (Sanne, ll. 1303-1304). For at danne grobund for en konsultativ tilgang tyder det dermed på, at det er befordrende, hvis PPR i højere grad arbejder forebyggende og tilkaldes tidligere i processen, før problemerne vokser sig for store. Kousholt og Lentz (2021) beskriver, at der i PPR i stigende grad rettes fokus på forebyggende indsatser. Fordelen ved en sådan tilgang er, at det er muligt at opspore risikofaktorer tidligt og gribe ind, før de eventuelt vokser sig større. En ulempe kan, ifølge Kousholt og Lentz (2021), være, at sådanne foranstaltninger kan få karakter af overvågning og kontrol af alle børn.

Dermed peges der på, at PPR bør arbejde forebyggende i den forstand, at de skal bidrage til at styrke fællesskaber i institutioner og skoler. Derudover bør PPR stræbe efter at levere skolens efterspørgsel på et mere praksisnært fokus, hvor der kan arbejdes med konkrete pædagogiske og didaktiske handleforslag - alt sammen for at bibeholde et kontekstuel og relationelt fokus på børnelivs-problematikkerne (Kousholt og Lentz, 2021). På den baggrund tyder det på, at PPR i sin nuværende form fortsat inddrages for sent, hvorfor både lærere og PPR ender med at anlægge et relativt individfokuseret perspektiv på barnets udfordringer - og dette kan måske betyde, at WISC-testen derfor fortsat er så efterspurgt og udbredt.

Desuden oplever nogle af informanterne, at lærerne kan føle et pres i forhold til, at alle elever skal ledes igennem et omfattende fagmateriale, ligesom nogle lærere kan have høje faglige ambitioner på deres elevers vegne. Dette kan indikere, at kravet til lærerne synes at være påvirket af en præstationsorienteret folkeskole, hvor der igennem de sidste årtier er kommet større fokus på elevers faglige kompetencer (Sommer & Klitmøller, 2018). Amalie (l. 1263) beskriver, at en WISC, der indikerer et lavt kognitivt funktionsniveau hos et barn, kan blive en *sutteklud* for nogle lærere, idet ansvaret for elevens manglende faglige progression ikke længere hviler på lærerens skuldre. Det tyder på, at lærerne kan have tendens til at anskue problemstillinger som noget, der udspringer af iboende faktorer i barnet, hvorfor de kan have et ønske, om

at barnet testes med WISC. Det indikerer således, at lærerne sommetider forsøger at fralægge sig ansvaret for eksempelvis en elevs manglende faglige udvikling.

Som det fremgår af empirifremstillingen, kan nogle af PPR-psykologerne desuden opleve, at lærere og UU-vejledere kan have en forståelse af, at WISC-resultaterne forældes, hvorfor de efterspørger en kognitiv retestning af elever efter et til to år. To af informanterne udtrykker, at retestning med WISC kan opleves som overflødig, og at aktører, der efterspørger dette, kan have en misforstået opfattelse af WISC's stabilitet. Men er det overflødigt at reteste børn og unge med WISC? Watkins et al. (2021) har undersøgt stabiliteten af resultaterne fra WISC-V på et klinisk sample i et 2,6 års test-retest interval. Undersøgelsen peger på, at den samlede HIK, samt indeksene VFI og VSI er stabile efter 2,6 år (Watkins et al., 2021). Derimod viser undersøgelsen, at delprøvescores samt indeksene RSI, AHI og FHI ikke er stabile over tid. Derpå konkluderer Watkins et al. (2021), at det er kritisabelt, hvis der træffes væsentlige, kliniske beslutninger på baggrund af indeksene, der ikke er stabile over tid. På den baggrund tyder det på, at retestning med WISC-V kan være overflødig, hvis det primært er barnets samlede HIK, der undersøges. Hvis formålet med retestning derimod er at vurdere, hvordan barnet præsterer indenfor de forskellige indeks og på baggrund heraf justere pædagogiske tiltag, kan en retestning være relevant, da flere af disse indeksscores ikke nødvendigvis er stabile over tid. Dermed kan det i nogle tilfælde være meningsfuldt, at psykologerne imødekommer aktørers efterspørgsel på en retestning af WISC - omend man, ud fra Watkins et al. (2021) ikke ukritisk bør reteste børn eller træffe omfattende beslutninger på baggrund af de ustabile indeks.

5.3 Opsamling - Fagkulturen i PPR

På baggrund af empirifremstillingen og diskussionen i kapitlet tegner der sig et billede af, at der foruden den psykologfaglige vurdering også er fagkulturelle og organisatoriske årsager, der kan være medvirkende til, at WISC fortsat er udbredt i PPR. Fagmonopolen på at udføre WISC kan betyde, at testen er blevet del af PPR-psykologernes fagidentitet. Dette kan tilsyneladende medføre, at skolerne forventer, at WISC-testen er en af PPR's kerneydelser og derfor efterspørger den. Derudover tyder det på, at PPR sommetider inddrages for sent i processen, hvor en problemstilling har vokset sig stor og lærerne er frustrerede - og her oplever nogle af PPR-

psykologerne, at lærerne kommer til at tænke i individualiserende baner og efter-spørger kognitiv testning. Særligt mindre erfarne psykologer kan tilsyneladende have en tendens til at efterkomme læreres ønske om en WISC for at sikre et godt samarbejde på trods af, at det ikke nødvendigvis vurderes psykologfagligt relevant. Endeligt kan PPR-psykologer med mindre erfaring føle sig usikre i sin faglighed, hvor WISC'en kan opleves som et trygt redskab at anvende i komplekse sager.

Kapitel 6 Et kvantificeret og effektiviseret PPR

I kapitel 2 *Teoretisk baggrund for specialet* kommer det til udtryk, at samfundsmæssige tendenser som f.eks. kvantificerbarhed, målbare resultater og effektivisering gennemsyrrer det aktuelle samfund. I dette kapitel vil vi udfolde, hvordan dette påvirker PPR-psykologers arbejde. Der vil først præsenteres en empirifremstilling af, hvordan det også kommer til udtryk i interviews med de fire psykologer. Empirifremstillingen efterfølges af en diskussion af, hvordan empirien i samspil med teori, kan bidrage til en forståelse af, hvordan kvantificering og effektivisering kan påvirke den udbredte brug af WISC.

6.1 Empirifremstilling - Et kvantificeret og effektiviseret PPR

På baggrund af den tematiske analyse fremkom temaet *Et kvantificeret og effektiviseret PPR*, der har til hensigt at belyse, hvordan samfundsmæssige tendenser påvirker PPR-psykologers arbejde. Derfor vil der i følgende afsnit præsenteres empiri, der kan belyse dette tema i forståelsen af, hvorfor WISC er et udbredt værktøj i PPR. Følgende vil derfor fremstille empiri, der beskriver, hvordan WISC-testens numeriske resultater tillægges stor værdi og bidrager med konkrete svar. Derudover belyses det, hvordan PPR og den offentlige sektor kan anses som pressede systemer, og at der kan anskues idealer om effektivisering i psykologernes arbejde.

6.1.1 Tallet har værdi

På baggrund af den indhentede empiri tegner der sig et billede af, hvordan tal og kvantitativ information influerer arbejdet i PPR, hvilket bl.a. kommer til udtryk i anvendelsen af WISC-testen. Katrine (ll. 794-796) udtaler i den forbindelse: *Jeg tror, der sidder nogle skoleledere, som kunne have det som sådan en våd drøm, at det kunne være vildt fedt, så havde de en WISC profil eller en WPSSI profil på alle børn.* Sanne udtaler yderligere:

Hvad skal den her WISC egentlig hjælpe med? For det kan godt komme til at blive sat sådan... åh, altså som højdemålet, at det vi kan lære noget af, eller det vi kan gøre noget med omkring barnet, det er bare ikke altid rigtigt. (Sanne, ll. 208-210).

Sanne beskriver her, hvordan WISC-testens resultater kan blive en form for gylden standard for, hvordan de voksne forstår og tilgår barnet. Katrine har tilmed en fornemmelse af, at nogle skoleledere ønsker kvantitativ data på *alle* børn. Herved ansues WISC-testen som værdifuld viden ikke kun om børn, der har aktuelle udfordringer, men at resultaterne kan bidrage til at kategorisere alle børn ud fra deres kognitive funktionsniveau.

Katrine peger ydermere på, hvordan et entydigt fokus på den samlede HIK kan være problematisk, idet hun påpeger:

(. . .) en ting er at have en IQ på 75 og så være velstimuleret hjemmefra og faktisk klare det relativt godt. Kontra have en IQ på 95 og være rigtig dårligt stimuleret hjemmefra. De to børn kan jo fungere altså lige godt eller lige dårligt, kan man sige. Øhm så det er jo virkelig vigtigt at sammenholde med øh andre ting, og jeg synes nogle gange, at WISC'en får for meget magt. (Katrine, ll. 238-241).

Katrine udfolder ovenstående gennem et eksempel om en pige, som ud fra testresultatet viser sig at være dårligt begavet og berettiget til specialtilbud. Dog trives pigen og er velfungerende i klassen. Katrine beskriver:

Men hun klarer sig godt i almen, der er ikke nogen grund til at flytte hende. Og der kan man sige, at hvis man bare kigger på tallet, og giver WISC'en for meget magt, jamen så ville man jo flytte hende på baggrund af det. Men WISC'en er én brik i puslespillet til at forstå barnet, ikke, og det er vigtigt, at have de andre brikker med også og få det hele billede. Øhm og der tænker jeg, nogen kan komme til.. og jeg tænker ikke, det faktisk er psykologer, der gør det, fordi de er bevidste om, hvilke begrænsninger, der er, og hvad det er, vi ser med den. Men at der ude i samfundet godt kan blive tillagt for stor værdi i øh, hvad hvad WISC'en reelt kan. (Katrine, ll. 244-251).

Det tydeliggøres, at det er væsentligt ikke kun at forholde sig til tallet, da dette kan få konsekvenser for børn, som egentlig trives i det almene skoletilbud. Katrine understreger, at HIK fra en WISC ofte tillægges stor værdi, men at det er vigtigt at forholde sig til andre faktorer, da det ellers kan få konsekvenser for børnene, hvilket kan føre til fejlplacering i specialtilbud. Hun oplever, at psykologer er bevidste herom, men at omverdenen ofte kan være meget fokuseret på tallet. Dette kan ligeledes få konsekvenser, hvis barnet er indenfor normalområdet, da Katrine (ll. 279-280) beskriver, at man hurtigt kan tænke: *(. . .) fuldstændig midt i gennemsnittet; "nå men så skal I gøre, som I plejer." Men barnet er jo stadigvæk ikke i travsel, så hvad er det så lige, de skal gøre anderledes, ikke?* Hvis testresultatet er indenfor normalområdet, kan den nemme løsning være at konkludere, at der ikke bør ændres noget i praksis, men som Katrine pointerer, har man stadig at gøre med et barn i mistrivsel, hvorfor der må ses udover selve tallene fra testens resultater.

De ovenstående citater indikerer således, at kvantitative data umiddelbart tillægges stor værdi fra omverdenen ud fra psykologernes perspektiv. Resultaterne fra WISC bør ikke stå alene, og der bør reflekteres over testresultaternes begrænsninger.

6.1.1.1 "Jeg har jo et svar"

Fokus på WISC'ens resultater kan i empirien også anses som et behov for, at psykologerne kan give et konkret svar til modtagere som f.eks. skoleledere, lærere og forældre. Sanne og Katrine udtaler i den forbindelse:

(. . .) og så kan det jo give en vis legitimitet jo, hvor jeg siger; "jamen jeg har faktisk lavet noget konkret. Jeg har jo et svar". Det er der jo nogen, der er glade for. "Jeg har jo et svar her på noget. Så ud fra den, så skal vi jo gøre sådan her". Og det er der jo nogen, der har det allerbedst med, at man kan komme med et svar. (Sanne, ll. 1330-1333).

Der er i hvert fald ingen tvivl om, at hvis jeg bare kommer og siger; "nå, men I har en fornemmelse af, at barnet har en dårlig arbejdshukommelse, skal vi så ikke støtte arbejdshukommelsen?" Så er de sådan lidt; "nå, ja ja, men det er jo.. men det.. nå ja. Det ved vi ikke helt." Men hvis man

kommer og siger det på baggrund af en WISC; “nå, men så må vi hellere gøre det, ikke?” (Katrine, ll. 355-358).

Ovenstående illustrerer, at testresultater får tillagt større værdi i forbindelse med intervention, hvor hypoteser omkring barnet, baseret på kvalitative indtryk, ikke vægtes lige så højt. Dette indikerer således, at psykologen ud fra WISC kan bevise og legitimere sin del af arbejdet, og samtidigt har modtageren nemmere ved at forholde sig hertil. En pointe i Katrines citat er ydermere, at pædagogiske handleforslag først får rigtig gennemslagskraft, hvis man kommer med WISC-testens resultater.

I empirien ses der ydermere eksempler på, at WISC tillægges større værdi end andre undersøgelsesmetoder. Sanne og Flemming sammenligner i den forbindelse testen med andre metoder:

Eller skal jeg observere, jamen hvad sker der ved det? Altså det kan komme til at virke for fluffy eller for ustruktureret, eller hvad skal der komme ud af det egentligt? Men vi får jo noget ud af det her [WISC-resultater]. Vi får et tal (. . .) (Sanne, ll. 1323-1326).

Og jeg tror også hurtigt, hvis du begynder at okse rundt i en Rorschach, så bliver man mere en.. du er ikke så mystisk, hvis du sidder og snakker om begavelsesniveau, det er til at forstå, ikke? Det andet det er mystisk (. . .) (Flemming, ll. 744-746).

Her beskriver Sanne og Flemming således, hvordan WISC giver et mere klart svar på problemstillinger, hvorfor undersøgelsen virker mere struktureret og ikke ligeså *mystisk*. Sanne og Flemmings sammenligning af WISC med andre undersøgelsesmetoder understreger, at numeriske værdier antageligt vægtes højt, da det er nemmere for omverdenen at forholde sig til. Flemming (ll. 457-458) udtaler yderligere: *Fordi lærerne vil så gerne se sådan en kurve der, ikke?* Dette understreger, at de numeriske værdier, som en WISC giver, kan indfri lærernes ønske om at kunne se sort på hvidt, hvor en bestemt elev placerer sig i forhold til andre børn.

Selvom det fremstår nemmere for modtageren at forholde sig til konkrete testresultater, påpeger Amalie (ll. 936-937): *Jeg tror ikke, de forstår det helt. Det er jo også en del af vores opgave at få det formidlet på en pædagogisk måde, kan man sige.* På trods af denne optagethed af kvantitative data fra omverdenen, så ligger der fortsat en vigtig opgave i, at psykologerne formår at formidle resultaterne, så f.eks. lærere eller forældre forstår, hvad tallene betyder.

6.1.2 Effektivisering og tidspres i PPR

På baggrund af interviewene tyder det ligeledes på, at psykologer i PPR arbejder under vilkår, der er karakteriseret ved effektivisering og tidspres. Amalie beskriver, hvordan travlhed er det, som bremser hende mest i at leve op til idealer om at fremme udvikling og trivsel hos børn og unge:

Travlhed. (. . .) Helt klart fordi at øh så skal vi øh.. så prioritere nogen gange altså fordi vi mangler hænder. Øhm... så skal man jo nogen gange prioritere imellem altså mennesker, som allesammen har et behov for, at man gør noget, men man er nødt til at træffe nogle valg, ikke? (Amalie, ll. 189-195).

Også Sanne og Flemming beskriver, hvordan travlhed har betydning for måden, hvorpå PPR-psykologer arbejder:

Og så travlheden (. . .) Som... den store udfordrende for der har man brug for, at der er et "plejer". Der har man brug for, at der er en rimelig fast; "sådan her plejer vi egentlig at gøre det", og også at der egentlig er et godt samarbejde med skolerne med god kommunikation. Fordi hvis det ikke er der, så kommer man virkelig sindssygt på arbejde i øh i koordinering. (Sanne, ll. 529-536).

Men altså sådan en fuldført undersøgelse, ikke, den kunne jo være med Rorschach og TAT [Thematic Apperception Test] og WISC og en stribe andre ting, snakke med barnet. Det er hurtigt oppe i alt i alt sådan en 20-30 timer, ikke? Og nøjes du med en WISC, jamen så kan du nøjes med en

dag, så kan du komme igennem noget mere, ikke? (Flemming, ll. 492-495).

Sanne beskriver, hvordan travlhed gør, at PPR-psykologer kan have behov for at holde fast i bestemte rutiner og procedurer - et "plejer". Desuden understreger Sanne, at der er behov for et godt samarbejde med god kommunikation mellem PPR og skoler i travle perioder. Dette sikrer, at der skal bruges mindre tid på f.eks. koordinering, hvilket kan lette arbejdspresset. Flemming giver udtryk for, at i travle perioder prioriteres WISC fremfor andre redskaber. Han uddyber dog, at testen i sig selv kan være tidskrævende:

Hvor jeg tænkte jamen øh, det kan godt være, at det er relevant at teste nogen, men det skal man jo forstå noget mere af, for du skal vide, at jeg kommer til at bruge en hel dag på det. Og jeg har nok at lave, så hvorfor skulle jeg lige det. Og så bliver folk skingre, ikke. (Flemming, ll. 341-343).

Katrine understøtter denne pointe og påpeger, at det ligeledes er et spørgsmål om ressourcer:

Og en ting er, at man får pålagt at lave et eller andet, men en WISC er bare rigtig omfattende, og tager rigtig meget tid at lave. Øhm så det er ikke bare lige sådan en, hvor man siger; "nå men så gør jeg det." (Katrine, ll. 431-433).

(. . .) altså der er jo ikke uendelige ressourcer. Var der uendelig ressourcer, så kunne vi bare teste alle børn, når de starter i skole med en WPPSI [Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence], og så vidste vi det om alle børn, ikke? Men øhm... men det er der ikke ressourcer til. Så det er også en opvejning af, hvis jeg siger ja til at lave WISC på det her barn, så er der et andet barn, der kommer til at vente længere. (Katrine, ll. 462-465).

Ovenstående indikerer, at psykologerne arbejder under tidspres og tilsyneladende har begrænsede ressourcer. Selvom WISC-testen i sig selv kan være tidskrævende, tyder det dog på, at psykologerne alligevel ofte prioriterer WISC frem for andre undersøgelsesmetoder.

I interviewet med Amalie kan der yderligere anskues et ideal om effektivisering, der fylder meget i PPR:

Altså man kan sige, fordi psykologi er blevet det her 12-tals-studie, kan jeg godt lide at lave den her sammenligning med, det er ikke alle PPV'er eller henvisninger til psykiatrien, der kan nå sådan et 12-tals-niveau, hvor man bare ligesom kan skrive det mere perfekt eller flottere i nogen mere rigtige vendinger eller sådan (. . .) og så får du faktisk 12, fordi du har nået dem alle sammen på et syv-tals-niveau, men hvis du kun nåede tre af dem til et 12-tals-niveau, så bliver du virkelig presset af at arbejde i PPR. Så det her med sådan ligesom at begynde at arbejde med; "hmm okay så denne her PPV altså er den god nok?" (Amalie, ll. 1105-1118).

Amalie beskriver, hvordan det er vigtigere at udføre undersøgelser og PPV'er hurtigt, end at selve det skriftlige arbejde fremstår perfekt. Hun forholder sig i den forbindelse til, hvornår arbejdet er udført godt nok. Amalie pointerer altså, at man i arbejdet som PPR-psykolog skal nedjustere sine ambitioner i forhold til udførelsen af det skriftlige arbejde, hvor idealet bliver at arbejde effektivt.

6.2 Diskussion - Et kvantificeret og effektiviseret PPR

I de følgende afsnit vil ovenstående empirifremstilling diskuteres i relation til specialtets teoretiske perspektiver ligesom ny litteratur inddrages. Diskussionen belyser, hvordan fokus på kvantitative data præger PPR-psykologernes arbejdspraksis, og hvorledes kvantitativ information og individualiserende tendenser påvirker vurderingen af børn. Det vil ydermere diskuteres, hvordan PPR-psykologer arbejder i et pres-set system.

6.2.1 “Hellere måling end 1000 meninger”

... Sådan skriver Finansministeriet i 1995 (Krogstrup, 2002). Selvom citatet går 27 år tilbage, kan noget tyde på, at det fortsat er aktuelt. Specialets informanter sætter ord på, hvordan netop målinger og tal tillægges stor værdi - her i forbindelse med WISC. Ud fra Maus (2019) perspektiver belyses det, at kvantitative data har høj status, og at det kan anses som en objektiv og præcis viden, ligesom bedømmelser og rangeringer er væsentlige faktorer i samfundet. Gennem kvantitative data bliver det nemmere at placere individer i forhold til hinanden - de bedømmes ud fra ydeevne og rangeres herefter (Mau, 2019). Der kan argumenteres for, at WISC ligeledes bliver et redskab til at kunne bedømme og rangere. Børn, som WISC-testes, bedømmes således efter deres kognitive- og intelligensmæssige evner, hvorefter de rangeres i forhold til andre børn i samme aldersgruppe. Informanterne giver hertil udtryk for, at det er nemmere for f.eks. lærere eller forældre at forholde sig til denne kvantitative data. Mau (2019) beskriver netop, at en ellers kompleks verden kan fremstå præcis og mindre forvirrende, når den forstås ud fra standardiserede tal. WISC bidrager således med et håndgribeligt svar, hvor tallene kan være intuitive at forstå, og ud fra testresultaterne fremgår det tydeligt, om barnet er indenfor normalen eller ej. I empirien fremgår det dog samtidig, hvordan Amalie (ll. 936-937) oplever, at testresultaterne skal formidles på en forståelig og pædagogisk måde, før det giver mening for forældre og lærere. Der kan således argumenteres for, at testresultaterne kan være komplekse, men hvis resultaterne formidles på den rigtige måde, så bidrager det med et konkret svar.

At der tilsyneladende er et behov for et konkret svar på problemstillinger, understøttes yderligere af informanternes udtalelser, da WISC'en sammenlignes med andre undersøgelsesmetoder. Her nævnes bl.a. observationer eller det at bero forståelsen af barnet på læreres, psykologers eller forældres umiddelbare fornemmelser, hvor disse beskrives som uhåndgribelige og sværere at forholde sig til. Der sættes ydermere ord på oplevelser, der indikerer, at psykologers arbejde først får gennemslagskraft ved at anvende WISC-test, da lærerne er mere tilbøjelige til at tage disse resultater til sig og anvende de pædagogiske handleforslag på baggrund heraf.

Dette kan relateres til perspektiver af Dombrowski et al. (2021), som argumenterer for at kvalitative undersøgelsesmetoder kan have pseudovidenskabelig karakter. I en artikel udfolder Tugwell og Knottnerus (2015) *evidenspyramiden*, som en form

for videnshierarki, hvor randomiseret, kontrollerede studier placeres øverst og anses som den mest anerkendte undersøgelsesmetode. Hertil beskriver Feilberg (2019b) at kvantitative studier placeres øverst i videnshierarkiet. I bunden af evidenspyramiden placeres kvalitative studier, som bl.a. observationer, der kan beskyldes for at være diffuse og ikke-kontrollerbare (Tugwell & Knottnerus; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Feilberg, 2019b). Lockwood et al. (2022) beskriver, at evidensbaseret assessment indebærer brugen af velfunderede psykometriske redskaber i psykologiske undersøgelser frem for kliniske vurderinger. Ydermere beskriver Smedler og Tideman (2011), at WISC er et standardiseret værktøj, som er valideret i flere undersøgelser. Det tyder således på, at testen som psykometrisk værktøj kan bidrage med data, som umiddelbart vægtes højere i evidenshierarkiet end f.eks. observationer eller kliniske indtryk. Herved tillægges tal og kvantitative data øjensynligt mere værdi end kvalitative metoder.

At kvantitative data vægtes højt, kan yderligere ses i relation til NPM-tendenser, hvor der er fokus på dokumentation, og hvor der eksisterer en accountability-logik, som indebærer sikringen af effektivitet og kvalitet til de borgere, der serviceres (2.3.2.1 *New Public Management og PPR*). Der kan således argumenteres for, at tallene fra WISC giver PPR-psykologerne mulighed for at dokumentere og bevise deres arbejde, hvorfor kvantitative data kan anses som en kvalitetssikring, hvor en undersøgelse legitimeres og får gennemslagskraft ved at indeholde en WISC. Feilberg (2019a) understøtter, at NPM-tendenser endvidere stiller krav til, at der skal arbejdes evidensbaseret, hvor opgaverne i den offentlige sektor skal være drevet af at kunne dokumentere fagprofessionelles arbejde. Han udfordrer dog samtidig disse tendenser og beskriver, hvordan der er en risiko for, at arbejdsopgaver reduceres til fastlåste fremgangsprocedurer, såsom udførelsen af standardiseret testning, hvilket kan fjerne fokus fra den professionelles faglige sans for feltet og tavse viden (Feilberg, 2019b).

Tugwell og Knottnerus (2015) stiller endvidere spørgsmålstejn ved, om denne oprindelige evidenspyramide er ved at uddø, da de påpeger, at dette er en forsimplet måde at forstå viden på. I stedet bør der være et bredere udvalg af undersøgelsesdesigns, og hertil argumenteres der for, at der ikke kun skal defineres ét videnshierarki, men at dette afhænger af, hvilken problemstilling undersøgeren står overfor (Tugwell & Knottnerus, 2015). Dette understøttes af Graybeal (2014), der beskriver, at der i

arbejdet med mennesker kræves en balance mellem at anvende struktureret, accepteret viden og mere intuitive forståelser, hvor det umiddelbart er nødvendigt med en mere dynamisk tilgang. Her fremlægges en forståelse af evidensbaseret praksis, hvor professionelle tager udgangspunkt i den unikke problemstilling, når der skal vælges en passende tilgang og metode (Graybeal, 2014). Der kan argumenteres for, at disse pointer kan relateres til PPR-psykologers arbejde, når de tilgår sager. Herved kan det således bidrage til en forståelse af, at psykologer i PPR skal gøre brug af den tilgang, som i de unikke sager giver mening, men som fortsat er fagligt funderet.

På trods af ovenstående pointer, som udfordrer den oprindelige forståelse af evidenspyramiden, så tyder det på, at kvantitative data og testresultater tillægges større værdi end anden information, når børn undersøges i PPR. Med udgangspunkt i NPM-tendenserne tegnes et billede af, hvordan der kan være vanskelige vilkår for, at PPR-psykologer kan arbejde kvalitativt - både fordi det kritiseres for at være pseudovidenskabeligt, men ligeledes fordi lærere og forældre kan have svært ved at forholde sig til kvalitative indtryk som f.eks. observationer. Som beskrevet i ovenstående er kvantitative data, som WISC-testen kan bidrage med, mere håndgribelige og får dermed større gennemslagskraft end psykologens kvalitative indtryk af barnet. Hertil kan WISC-testens resultater fremstå som dokumentation for, at PPR-psykologerne har udført et kvalitetssikret stykke arbejde.

6.2.2 Tallets betydning ved vurderingen af børn

Det foregående afsnit bidrager med en forståelse af, at fokus på målbarhed og kvantitative data umiddelbart vægtes højt, men hvordan påvirker det måden, hvorpå børn vurderes indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis?

Det fremgår af empirien, hvordan der kan opstå situationer, hvor tallet kan blive en lettelse, hvis barnet placerer sig inden for normalområdet på en WISC-test. På trods heraf pointeres det, at man stadig har med et barn i mistrivsel at gøre, så der skal fortsat arbejdes for at hjælpe barnet - og man bør derfor ikke lade testresultater tale for sig selv. I empirien bliver det yderligere eksemplificeret, hvordan et barn, trods kognitive udfordringer, trives i det almene skoletilbud, hvorfor det er vigtigt at opfatte WISC som en brik i et puslespil, og at selve tallet ikke bør få for meget magt. I 2.3.1.1 *Værdifuld viden?* fremlægges ydermere et caseeksempel af Morin og Hede-

gaard-Sørensen (2018), hvor det på baggrund af en WISC vurderes af en psykolog fra psykiatrien, at drengen Thomas bør tilbydes specialtilbud. Forældre og lærere er uforstående overfor denne vurdering, da Thomas trives i klassen. Det udfoldes yderligere, hvordan PPR-psykologen har forsøgt at arbejde kontekstuel, men at psykologen fra psykiatrien vægter testresultater og en diagnose højt (Morin & Hedegaard-Sørensen, 2018). Dette kan anskues i relation til Szulevicz og Tanggaard (2015), som beskriver, hvordan børne- og ungdomspsykiatrien har meget autoritet, hvorfor det kan være vanskeligt for PPR-psykologer at holde fast på det kontekstuelle arbejde - herved bliver den systematiske gennemgang af testen og en diagnostisk forståelse af børns vanskeligheder dominerende.

I forlængelse af ovenstående opstår der umiddelbart en problematik, idet man indenfor PPR ofte har med wicked problems at gøre. Som beskrevet i 2.3.2.2 *Wicked problems* indebærer dette, at der er tale om komplekse sager, som er unikke og ikke kan forstås på én bestemt måde, hvorfor det kan være vanskeligt at håndtere sådanne problemstillinger med standardiserede metoder. Mau (2019) beskriver hertil, hvordan kvantificerbare processer vægtes højere end menneskelige vurderinger, hvilket kan føre til, at der overses viden, som opnås i de lokale praksisser. I forbindelse med empirifremstillingen kan det således være u hensigtsmæssigt udelukkende at forholde sig til et afgrænset testresultat, da børn netop indgår i forskellige sociale systemer, hvorfor det er vigtigt med en nuanceret forståelse af, hvordan børn får den rette hjælp og eksempelvis ikke placeres i specialtilbud, hvis de trives i almenskolen. Dette understøtter Pfeiffer et al. (2000), da det pointeres, at WISC-testen må ses i en samlet vurdering, hvor psykologen både formår at forholde sig til testresultater og kontekstuel information om barnet.

6.2.3 Kravet om effektivitet i travle perioder

Informanterne beskriver, at tidspres og travlhed har stor betydning for deres arbejdsgang i PPR. Dette understøttes i en undersøgelse af Dansk Psykolog Forening, som beskriver, hvordan psykologer hurtigt søger væk fra PPR, og at grunden hertil ofte er store arbejdsmængder og tidspres (Dansk Psykolog Forening, 2021). At arbejde under tidspres kalder på effektive løsninger, og der kan således rejses spørgsmål om, hvorvidt WISC-testning er effektivt. Psykologerne oplever i den forbindelse, at anvendelsen af WISC er tidskrævende, og at der kan opstå længere ventetider for ét

barn, hvis et andet skal testes. Det fremgår samtidig, at WISC alligevel prioriteres - også under tidspres. Ud fra Farrell (2010) kan dette ses i lyset af, at PPR-psykologer er tilbøjelige til at levere den service, der efterspørges fra skoler i travle perioder, idet der generelt er mangel på PPR-psykologer. Hertil er psykologerne tilbøjelige til at indtage den rolle, som forventes af andre, når der er travlt - her at PPR-psykologer udfører intelligencetest (Farrell, 2010). Ligeledes fremhæves det af Szulevicz og Tanggaard (2015), at det netop ofte er kognitiv testning fra PPR, der efterspørges af skolerne. Når PPR-psykologer oplever travlhed tyder det således på, at de leverer den service der efterspørges, og Sanne (ll. 529-536) peger hertil på, at et godt samarbejde er vigtigt, da der ellers kan forekomme et stort koordineringsarbejde, hvilket kan betyde større arbejdsbyrde for psykologerne. Der kan således argumenteres for, at psykologer under tidspres imødekommer skolernes forventninger om en WISC.

For at illustrere en måde at håndtere travlhed og kravet om effektivitet fremhæver Amalie (ll. 1105-1118) en sammenligning med idealet om at få karakteren 12. I PPR-psykologernes arbejde er det dog ikke nødvendigvis det at levere en "12-tals præstation" ved alle opgaver, der er realiteten, men derimod vægtes det højere at arbejde hurtigt og effektivt - det bliver dermed et spørgsmål om kvantitet fremfor kvalitet. Ud fra de fremlagte perspektiver på NPM-tendenser, kræves det øjensynligt, at psykologerne arbejder effektivt, og kvalitetssikring samtidig er i højsædet (2.3.2.1 *New Public Management og PPR*). Selvom det beskrives i empirien, at WISC'en i sig selv fremstår tidskrævende, prioriteres testen fortsat i store dele af PPR-psykologers undersøgelser. Som tidligere argumenteret for i kapitlet, har WISC-testens resultater høj værdi, hvorfor den kan anses som dokumentation for og legitimering af PPR-psykologernes arbejde, hvilket er vigtige elementer ud fra den NPM-logik, der præger PPR. En yderligere forståelse af anvendelsen af WISC kan være, at testen bliver en nødvendighed ved f.eks. henvisning til psykiatrien og ved visitering til specialtilbud. Når psykologerne har travlt, prioriterer de således mellem undersøgelsesmetoder, hvor WISC-testen netop ofte kræves, når børn skal viderehenvises. Grundet travlhed og krav om effektivisering tyder det derfor på, at psykologer fravælger andre undersøgelsesmetoder, som de kunne finde relevante - f.eks. TAT og Rorschach. At WISC fungerer som adgangsbillet til psykiatri og specialtilbud udfoldes yderligere i det følgende kapitel 7 *WISC som adgangsbillet til yderligere hjælp*.

6.3 Opsamling - Et kvantificeret og effektiviseret PPR

Med udgangspunkt i kapitlets empirifremstilling og diskussion fremgår det, at kvantitative data har høj status, hvilket øjensynligt påvirker PPR-psykologers arbejde. WISC-testens resultater bidrager med numeriske værdier, og det tyder på, at dette giver et mere håndgribeligt svar sammenlignet med andre undersøgelsesmetoder, hvorfor den ofte efterspørges af f.eks. lærere og skoleledere. Hertil fremstår testens resultater som dokumentation for, at psykologerne har udført et legitimt stykke arbejde. Da testresultater gennemgås systematisk og tal tillægges meget magt, påvirker dette umiddelbart vurderingen af børn, hvor komplekse problemstillinger reduceres til individet. Derudover bidrager ovenstående til en forståelse af, hvordan PPR-psykologer arbejder i et tidspresset system, men hvor WISC ofte prioriteres alligevel. Det pointeres ydermere, hvordan idealet om effektivt arbejde vægtes højt, og det fremstår vigtigt at arbejde hurtigt med undersøgelser af børn. Kapitlet bidrager således samlet til en forståelse af udbredelsen af WISC - både fordi tal og testresultater tillægges værdi samtidig med at testen prioriteres i et travlt PPR.

Kapitel 7 WISC som adgangsbillet til yderligere hjælp

På baggrund af den tematiske analyse fremkom temaet *WISC som adgangsbillet til yderligere hjælp*. I det følgende fremlægges citater, som er med til at belyse, hvordan WISC bliver et testredskab, der sikrer, at henvisninger i psykiatrien ikke afvises, ligesom den giver mulighed for, at børn visiteres til et specialtilbud. Efterfølgende indgår der en diskussion af temaet, hvor relevante teoretiske perspektiver inddrages.

7.1 Empirifremstilling - WISC som adgangsbillet til yderligere hjælp

I følgende præsenteres citater, der kan belyse temaet *WISC som adgangsbillet til yderligere hjælp* som led i undersøgelsen af, hvorfor WISC er et udbredt redskab i PPR. Empirifremstillingen indeholder underafsnit, der bl.a. omhandler, hvordan WISC bliver en adgangsbillet til både psykiatrien og specialtilbud, ligesom det behandles, hvordan forståelsen af børns vanskeligheder medfører, at flere børn henvises til psykiatrien af PPR.

7.1.1 WISC som psykiatriens svar på en blodprøve

Flere af psykologerne beskriver, hvordan de oplever, at WISC bliver en adgangsbillet, der sikrer, at deres henvisning ikke afvises eller returneres i visitationsprocessen i psykiatrien. Som eksempel udtaler Sanne og Amalie:

Og jeg tror også, at WISC'en også får en status som, at jamen den skal jo bare laves, for den kan jo også medføre noget. Den kan medføre, at man kan henvise et barn til psykiatrien, for så skal den jo være lavet inden. (Sanne, ll. 178-180).

(. . .) altså i rigtig mange tilfælde, har jeg brugt den [WISC], fordi jeg har brug for en kognitiv vurdering til at henvise til psykiatrien, fordi det er ligesom et adgangskrav. (Amalie, ll. 363-364).

Amalie (ll. 1062-1063) tilføjer: (. . .) *PPR bliver nogle gange den der flaskehals, fordi egen læge ikke kan.. enten ikke vil henvise eller deres henvisning bliver afvist.*

Citatet illustrerer, at arbejdsbyrden ved henvisning til psykiatrien forstørres for PPR, idet nogle praktiserende læger ikke henviser til psykiatrien eller får deres henvisning afvist. Således beskriver Amalie, at der opstår en *flaskehals* i PPR, hvor visitationsarbejdet, og dermed WISC-testning, kommer til at fylde meget. Amalie (ll. 772-773) oplever i forlængelse heraf, hvordan psykiatrien sommetider ligefrem kan bestille en WISC-undersøgelse på et barn, som gennemgår en psykiatrisk udredning: *(. . .) nogle gange bliver vi også ringet op af psykiatrien som siger: "Hej, vi er ved at udrede den her pige/dreng, øh, lav lige en WISC."* Citaterne illustrerer, hvordan WISC bliver et redskab eller et adgangskrav, der kan medføre og bidrage med noget i arbejdet med et barns trivsel - i dette tilfælde en henvisning til psykiatrien. Samme billede gør sig gældende for Katrine:

Øhm så laver vi enormt mange WISC øh for at lave henvisninger, fordi at øh ellers ryger den ud fra psykiatrien, så øh vil de ikke tage børnene ind. Så nogle gange, så handler det også bare om at lavet den her WISC, for at vi kan sige, at det er ikke fordi barnet er dårlig begavet, at det har svært ved at koncentrere sig for eksempel. (Katrine, ll. 151-155).

Og de kan afvise den [henvisningen] og sige, at den [WISC] skal være lavet, inden de tager den ind. Og så kan vi stå og gøre ingenting. Altså vi kan jo ikke presse den ned til nogen andre. De har muligheden for at presse den ned til os. Og jeg tænker jo egentligt, de er jo mega pressede derinde. Der er jo 13, 14, 15 måneders ventetid på at blive udredt for ADHD og autisme. (Katrine, ll. 493-396).

Katrine pointerer altså i ovenstående, at WISC'en ofte indgår som led i en undersøgelse, når barnet skal henvises til psykiatrien, idet WISC'en giver mulighed for at afdække, at barnets udfordringer med opmærksomhed ikke umiddelbart skyldes et lavere kognitivt funktionsniveau men i stedet skal undersøges nærmere psykiatrisk. Ydermere peger Katrine på, at psykiatrien har travlt og har lange ventetider. PPR kan derfor aflaste psykiatrien ved på forhånd at teste barnet kognitivt, inden det bliver psykiatrisk udredt - og som hun beskriver, kan PPR ikke videregive opgaven med WISC-testning til andre instanser. Sanne sammenligner i den forbindelse WISC-

testen med en blodprøve, hvor psykiatrien har behov for en afdækning af, om det kan være et lavere kognitivt niveau, der er på spil og derfor ikke en psykiatrisk diagnose:

Og det vil jo også sige, at at det også kan være vigtigt at have afklaret, om nogen af de her meget grundlæggende ting, altså, kunne drille. Altså og der kan man måske godt sammenligne WISC'en med øh.. hvad hedder det øhm.. med psykiatriens blodprøve. På nogen måder, ikke. Altså hvis man har nogen, der har nogen symptomer omkring et eller andet, "jamen har du tjekket jern" (. . .) men det er jo også sådan psykiatrien tænker. Er det ikke.. altså vi skal ligesom have sagt, har vi udelukket det, yes, godt. Øh eller hvis.. hvis vi har et barn, der er dårligt begavet. Har det så kompenseret for det? Har barnet så stadigvæk symptomer for ADHD? Yes, okay, jamen så vil vi gerne udrede for det. For det er også mega svært at sige, hvad handler noget om, hvis man ikke kan være sikker på, om omgivelserne møder barnet relevant i forhold til det, vi allerede ved, ikke. (Sanne, ll. 1192-1202).

Dette gør sig også gældende for Amalie, der beskriver, at det kan være vanskeligt at afgøre, hvorvidt der er tale om opmærksomhedsforstyrrelse eller lavt kognitivt niveau:

Har man problemer med sin opmærksomhed, fordi man rent kognitivt har, øh, langsom forarbejdningshastighed og dårlig arbejdshukommelse, eller bonner det sådan ud, fordi man er så altså belastet af sin opmærksomhedsforstyrrelse, lidt sådan en hønen eller ægget. (Amalie, ll. 563-566).

På den måde illustrerer ovenstående citat fra Sanne og Amalie, at WISC-undersøgelsen anvendes som redskab til at afdække nogle grundlæggende kognitive vanskeligheder, som psykiatrien finder nødvendigt, inden barnet udredes yderligere. Sanne sammenligner i den forbindelse WISC'en med en blodprøve, der giver mulighed for at afdække, hvorvidt der skulle være noget kognitivt på spil for barnet, der kan forklare dets mistrivsel. Desuden giver Sanne i citatet ovenfor udtryk for, at hvis

barnet udviser symptomer på f.eks. ADHD, så kræver det en opmærksomhed på, at disse symptomer kan skyldes det lavere kognitive funktionsniveau, idet barnet ikke umiddelbart er mødt ud fra sine behov.

Selvom flere af de interviewede psykologer beskriver, at en henvisning til psykiatrien forudsætter en WISC-undersøgelse, udtaler Sanne, at hun sommetider også udarbejder henvisninger, uden barnet nødvendigvis er undersøgt med WISC. Dette stiller i stedet krav til hendes skriftlige arbejde, hvor hun oplever at skulle dokumentere på anden vis, at barnet ikke er kognitivt udfordret:

(. . .) jeg har selvfølgelig nogle tilfælde, hvor jeg har lavet en henvisning, hvor jeg ikke har lavet en WISC, men så har jeg også skulle beskrive barnet, får får får 10 i det meste.. i de fleste fag, eller noget andet, hvor jeg.. jeg har jo også lavet en vurdering af, at barnet har nogle ressourcer at gøre med (. . .) Og jeg tænker ikke, at at jeg har mistanke om, om der er noget kognitivt, der skulle kunne forklare de her ting. (Sanne, ll. 1214-1219).

Ovenstående citat illustrerer, hvordan Sanne oplever, at hun skal dokumentere barnets kognitive funktionsniveau med anden numerisk værdi - i dette tilfælde karakterer. På den måde giver citatet indtryk af, at en henvisning uden en forudgående WISC-undersøgelse kræver, at barnet præsterer fagligt, hvis psykologen skal kunne argumentere for, at barnets kognitive evner ikke er udfordrede.

7.1.1.1 Stigende behov for psykiatrisk udredning

Ovenstående afsnit illustrerer, hvordan en WISC-undersøgelse fremstår som en adgangsbillet, hvis ikke PPR-psykologernes henvisning til psykiatrien skal returneres eller afvises. I forlængelse heraf giver flere af psykologerne udtryk for, at de oplever en generel tendens i samfundet til, at børns reaktioner sygeliggøres, hvorfor der er behov for en psykiatrisk udredning. Eksempelvis udtaler Flemming:

Ej det er de sidste adskillige år, jeg synes, det er blevet storslemmt. Jeg vil også sige, at jeg har ikke henvist så meget til psykiatrien, som jeg har gjort de senere år. Indimellem bliver jeg sgu lidt forskrækket over mig

selv, hvad har børn gjort tidligere ikke? Der er kommet mange flere ord og meget mere hjælpeløshed og køren rundt og.. de der, hver 7. der skal have en psykiatrisk diagnose, “de skal bare findes, jo hurtigere, jo bedre”. (Flemming, ll. 930-935).

Flemming beskriver her, hvordan han trods årelang erfaring oplever aldrig at have henvist så meget til psykiatrien før. Han peger således på, at han selv er medvirkende til det øgede fokus på diagnosticering, og han oplever en diskurs om, at børn, der kan have en eventuel diagnose, skal udredes *jo hurtigere, jo bedre*. I den forbindelse udtaler både Flemming og Katrine, hvordan de oplever, at samfundsmæssige tendenser er medvirkende til, at psykologer i PPR henviser flere børn til psykiatrien:

Vores fysioterapeut hun siger altid så sødt, at de børn, der ikke fejler noget, er dem, vi ikke har undersøgt nok. Så vi kan jo finde noget på alle børn. Men spørgsmålet er, er det nødvendigt? Der er jo ingen grund til at sygeliggøre ting hos børn. Øh og det er også derfor, at børn ikke skal i psykiatrien, hvis ikke at det ligesom har et formål. Jamen hvis de har en helt almindelig reaktion, jamen så skal det ikke sygeliggøres. Og det er jo en en generel øh kan man sige problematik i hele vores samfund. (Katrine, ll. 800-805).

Og så alt den snak omkring øh.. opmærksomhedsvanskeligheder, ADHD, stress og angst og depressioner og sådan noget. Nogle gange, så tænker jeg også, at øh jamen skulle vi ikke prøve at starte med at kigge på, hvad det er for nogle fænomener, vi har på tapetet. Jamen måske kan det kaldes noget andet? Almindelige udfordringer? (Flemming, ll. 293-296).

På baggrund af citaterne tegner der sig et billede af, hvordan psykologerne i PPR oplever, at deres arbejde påvirkes af generelle tendenser i samfundet. I dette tilfælde oplever især Katrine og Flemming, at der er en tendens til, at børns almindelige reaktioner på uhensigtsmæssige omgivelser sygeliggøres, hvorfor barnet ønskes henvist til psykiatrien. Flemming påpeger ligefrem, at den kommune, som han arbejder i,

gerne vil arbejde ud fra konsultative principper, men i virkeligheden kommer til at have et individ- og biologisk fokus, hvor vanskeligheder ansues som noget iboende:

Jamen jeg tror det er psykiatrien og den almindelige snak øh.. forståelse i samfundet og presset på alt det med diagnoser. (. . .) Men jeg synes fandme godt nok, det er op ad bakke med alt det.. Sådan en kommune som vores ikke, slår sig op på at man.. jeg tror ikke de bruger ordet systemisk, men det er jo sådan det, der afspejler det konsultative. Men det er ikke det, der er virkeligheden. (. . .) Det er biologisk og individfikseret, og der ligger nok noget underliggende hos barnet. Det er det, vi er ude i. Det er virkeligheden. (Flemming, ll. 953-963).

I forlængelse heraf udtaler Flemming (ll. 1050-1051): *Altså jeg betjener to af de store skoler her i kommunen, og jeg oplever faktisk ikke, de efterlyser det konsultative. Det må jeg sige.* Ud fra citatet kan det dermed tyde på, at PPR's ideal om den konsultative praksis kan være svær at realisere, da det, ifølge Flemming, ikke altid er det, skolerne efterspørger - men derimod snarere undersøgelser og interventioner rettet mod det enkelte barn.

Ud fra citaterne tyder det dermed på, at psykologerne, der indgår i afhandlingen, oplever et større fokus på, at børns reaktioner skal forstås ud fra diagnoser, hvilket umiddelbart bevirker et stigende antal henvisninger til psykiatrien. Dette medfører, at WISC ofte efterspørges, da denne netop er adgangsbilletten til psykiatrien.

7.1.2 “Altså hvor dårligt begavet snakker vi?”

... Sådan lyder det fra Katrine (l. 202), når hun beskriver, at WISC anvendes til at afdække, hvilket kognitivt niveau børn befinder sig på i forhold til at indplacere dem i specialklasser. Mens foregående afsnit illustrerer, hvordan WISC bliver barnets adgangsbillet til psykiatrien, ses det ligeledes, hvordan alle informanter oplever, at WISC bliver barnets adgangsbillet til det rette skoletilbud. Flemming (ll. 125-127) beskriver i den forbindelse, hvordan denne klassificering af børn i forhold til skoletilbud trækker tråde længere tilbage i historikken bag PPR: (. . .) *den gamle rolle, som PPR havde, det var nok sortering af børn (laver gåsetegn med fingrene) ikke. Det var det, altså en gammel grundfunktion, det lyder slemt ikke, men det var det*

altså også. Ligeledes genkender Flemming (ll. 1108-1112), at han fortsat bruger en WISC-undersøgelse som led i en afgørelse af, hvilket skoletilbud barnet skal tilbydes. Det samme gør sig umiddelbart gældende for Sanne, Katrine og Amalie, der udtaler:

Man kan så sige jo, fordi når man også kigger på formålsbeskrivelsen til de specialtilbud, vi har, så er der for eksempel, hvis vi nu taler adfærd- og-kontakt-klasser, så står der også, at man skal være normalbegavet eller potentielt normalbegavet. (. . .) For at kunne være i målgruppen til det tilbud. (Sanne, ll. 897-903).

Det [Formålet med en WISC-undersøgelse] kan jo også være i forhold til skoleplacering, når vi både har specialklasser og specialskoler, som er de to tilbud til dårligt begavede børn, jamen så er der en distinktion i forhold til, hvor dårligt begavet er barnet? For at få dem placeret det rigtige sted. (Katrine, ll. 158-160).

Har du lette generelle indlæringsvanskeligheder? Øh, har du gennemgribende indlæringsvanskeligheder? Eller er du normalbegavet? (. . .) Jamen så er det afgørende hvilken, hvilken primære vanskelighed skoletilbuddet ligesom skal ind og gøre noget ved, ikke. (Amalie, ll. 518-522).

Ovenstående citater indikerer, hvordan resultatet fra en WISC-undersøgelse indgår som led i en afgørelse af, hvilken hjælp barnet bør tilbydes. Det kan derfor virke til, at resultatet bliver afgørende, når støtten til børn i mistrivsel skal tilrettelægges. Flemming beskriver yderligere, hvordan visitering til specialtilbud kan bidrage til bedre trivsel for børn, der i lang tid har været i mistrivsel:

Men øh.. altså flere års store vanskeligheder og mistrivsel og ulykkelighed i forhold til et barn, som bare ikke kan følge med. Det [WISC] er jo en adgangsbillet til at få hjulpet det ind i nogle pædagogiske strukturer, som er rimelige i forhold til det barn. (. . .) Jeg bruger nogle gange et bil-

lede af, at det er aldrig sjovt at løbe efter et tog sådan ret lang tid af gangen, man ikke kan nå. (Flemming, ll. 1116-1125).

Flemming understreger således, at WISC kan blive en indgang til, at børn får den rette hjælp ved at blive visiteret til specialtilbud, hvor deres behov mødes og kommer i bedre trivsel. Dog nævner Sanne, at tallet i sig selv ikke bør stå alene, men at vurderingen og afgørelsen af skoletilbud skal tage udgangspunkt i en samlet vurdering af barnet, da to børn med samme HIK fortsat kan have vidt forskellige forudsætninger:

(. . .) det handler rigtig, rigtig meget om, jamen hvem er du som person, hvad er din personlighed, hvad er dit gåpåmod, hvad er din arbejdsomhed, hvad er, hvad er dine forældres grad af støtte og involvering i dit liv, altså hvor meget bliver faktisk understøttet? Vi kan jo ikke bare tale om altså det her barn med en IQ på 74 og det her barn med en IQ på 74, så er det det samme. (Sanne, ll. 839-843).

Gennem et eksempel med to børn, der fremstår med lignende vanskeligheder og samme IQ, fremhæver Sanne, at tallet i sig selv ikke kan være afgørende for, hvilket skoletilbud, der bør tilbydes. Sanne nævner, hvordan der også er flere andre faktorer i spil som f.eks. personlighed, motivation og social støtte, der påvirker et barns udvikling og trivsel i skolesammenhænge. På den måde giver citatet anledning til at stille spørgsmålstejn ved den position som WISC tillægges i forbindelse med afgørelsen af et barns skoletilbud, idet resultatet ikke kan eller bør stå alene og diktere retningen, da samme IQ kan komme til udtryk på forskellige måder. Trods dette tyder det på, at WISC fortsat er udbredt i PPR, da den fungerer som en del af visitationsprocessen til specialtilbud for børn.

7.2 Diskussion - WISC som adgangsbillet til yderligere hjælp

Ud fra ovenstående empirifremstilling vil informanternes udtalelser i de følgende afsnit diskuteres. I den forbindelse vil specialet belyse, hvordan patologisering og individualisering skaber et bestemt udgangspunkt for at forstå og tilgå børn. Det vil yderligere diskuteres, hvorfor det lige netop er WISC, som bliver adgangsbillet til specialtilbud eller ved henvisning til psykiatrien.

7.2.1 Hvordan forstår vi børnene?

Gennem det seneste årti er der sket en stigning på 50% for antallet af børn og unge med kontakt til det psykiatriske sundhedsvæsen (Sundhedsdatastyrelsen, 2019). Dette kommer også til syne i empirien, hvor Flemming (l. 930) beskriver, at han aldrig har henvist så meget til psykiatrien som nu, og at det er blevet *storslem*. Men hvordan kan vi forstå denne udvikling?

Specialets informanter peger på, at der eksisterer et biologisk og individorienteret fokus, hvilket medfører, at børns problematikker ofte sygeliggøres. Denne måde at forstå børn på understøttes af Brinkmanns (2011) pointer vedrørende patologisering, hvor menneskelige træk forstås ud fra diagnoser, ligesom han peger på, at der i dag er øget fokus på symptombillede frem for ætiologi. Dette understøttes af Szulevicz og Tanggaard (2015), hvor det beskrives, at en diagnostisk og intrapsykisk forståelse af børn dominerer. Flemming (ll. 956-958) peger på, at den kommune, han arbejder i, fremstiller sig selv som en instans, der arbejder konsultativt og systemisk orienteret. Han pointerer dog samtidig, hvordan dette ikke er virkeligheden, da det ofte ikke er det, som skolerne efterspørger. Fokus bliver således ofte på individet, hvor der, ifølge Szulevicz og Tanggaard (2015), negligeres forhold i barnets miljø. Dette kan fremstå paradoksalt, da der netop er udviklet idealer om mere konsultativt arbejde, men noget tyder altså på, at det fortsat er vanskeligt for PPR-psykologer at leve op hertil. Dette udfoldes yderligere i kapitel 9 *Er udbredelsen af WISC et problem?*

Specialets informanter peger, som det fremgår ovenfor, på et øget fokus på diagnoser og i kraft heraf et stigende antal henvisninger til psykiatrien. Dette kan bidrage til en forståelse af udbredelsen af WISC, da denne netop er adgangsbillet til psykiatriske udredninger. Det tyder på, at individualisering af problemstillinger fortsat eksisterer på trods af idealer om et mere konsultativt fokus. Flemming (ll. 125-126) påpeger, at en grundfunktion for PPR tidligere har været *sortering af børn*, men ud fra empirien tyder det på, at denne funktion stadig gør sig gældende. Dette kan forstås ud fra Mau (2019), som beskriver, hvordan kvantitative data bidrager til at kunne sortere individer, hvor mennesket klassificeres på baggrund af bestemte resultater eller data. Dette får, ifølge Mau (2019), betydning for individets placering i omverdenen. Når børn undersøges med WISC kan testresultaterne således blive definerende for, hvordan

barnet forstås, og det bidrager umiddelbart til denne individuelle forståelse af, at det er barnet, som skal sorteres, hvor det enten kan inkluderes i eller ekskluderes fra det almene skoletilbud. Denne tendens kan ligeledes belyses af ud fra Stam (2011), der beskriver, hvordan forståelsen af intelligens er blevet operationaliseret, hvor børn klassificeres ud fra intelligensniveauer - og denne klassificering præger forståelsen af uddannelsesmæssige vanskeligheder (Stam, 2011). WISC kan således anses som en måde at klassificere, hvorvidt et barn passer indenfor normalen eller ej.

Ovenstående kan yderligere ses i lyset af Hamre (2016), som beskriver, at der eksisterer en *fejlfindingskultur*. Her ses en stigende tendens til, at børn henvises til specialtilbud på trods af idealer om, at flest mulige børn bør inkluderes i alment skoletilbud. Testkulturen hos PPR-psykologer kritiseres, da denne bidrager til en reproduktion af et individorienteret fokus af børns problemstillinger, hvilket kan medføre en barriere for at skabe inkluderende fællesskaber (Hamre, 2016). Dette kan afspejle Maus (2019) beskrivelse af, at mennesket, som aktivt deltagende, ligeledes rekreerer en bestemt måde at se verden på - her ud fra kvantitative data. Selvom psykologerne i specialet oplever, at der er forventninger fra samarbejdspartnere til testning med WISC, kan det samtidigt tyde på, at de selv er medvirkende til opretholdelsen af denne testkultur. Det kan således være vanskeligt at gøre op med et individorienteret børnesyn, idet omverdenen men måske også psykologerne selv opretholder dette fokus.

Således tyder det på, at børns reaktioner ofte forstås ud fra diagnostiske symptombeskrivelser, og der kan der være en tendens til, at årsagen til børns mistrivsel tillægges iboende faktorer. Dette kan være en medvirkende årsag til det stigende fokus på psykiatrisk udredning, hvor WISC fremstår som en vigtig brik i puslespillet.

7.2.2 Bør WISC være adgangsbilletten?

At børn skal testes med WISC for at blive viderehenvist fremgår både af empirien og understøttes i en undersøgelse af Danmark Evalueringsinstitut (EVA, 2009) samt Szulevicz og Tanggaard (2015), der beskriver, at PPR-psykologer oplever, at en WISC ofte skal foreligge, før børn kan henvises til henholdsvis specialtilbud og psykiatri. En årsag til, at WISC'en ofte skal foreligge ved psykiatrihenvisninger kan være, at der ligeledes er tidspres i psykiatrien. Det fremgår af empirien, at PPR såle-

des kan aflaste psykiatrien ved at teste med WISC på forhånd som et forarbejde til psykiatrisk udredning. Szulevicz og Tanggaard (2015) argumenterer for, at børne- og ungdomspsykiatrien har stor autoritet, hvilket formentligt kan gøre det vanskeligt for PPR-psykologer at modsætte sig kravet om at udføre WISC-testning i forbindelse med en psykiatrihenvisning.

Men hvorfor er det lige netop WISC, som bliver adgangsgivende til den yderligere udredning eller hjælp? I forbindelse med visitering til specialtilbud beskriver informanterne, at WISC-testen er meningsfuld ved bekymring for indlæringsvanskeligheder. Flemming (ll. 1118-1119) understreger, at testen bliver *adgangsbillet* til *pædagogiske strukturer*, som i højere grad imødekommer barnets behov ved indlæring. Det kan dermed tyde på, at WISC kan afdække potentielle kognitive udfordringer, hvor barnet dermed har et behov for særlig støtte ved indlæring. Dette stemmer overens med Oakland et al. (2016), der finder, at estimerer intelligens kan forklare akademiske evner. Derudover belyser McGill et al. (2018), at selvom kognitive udfordringer ikke er deterministiske for indlæringsvanskeligheder, kan der alligevel ses en moderat sammenhæng mellem de to. Derfor kan der ud fra disse artikler ses en sammenhæng mellem børns faglige evner, og hvad de præsterer i en WISC - og på den måde er WISC et godt udgangspunkt for vurderingen af særligt tilrettelagt støtte for børn med faglige vanskeligheder. Pfeiffer et al. (2000) undersøger PPR-psykologers oplevelse af anvendelsen af WISC i USA. I artiklen fremgår det, at psykologerne oplever WISC som brugbar til vurdering af skoletilbud (Pfeiffer et al., 2000), hvilket stemmer overens med de oplevelser, informanterne i specialet beskriver.

Selvom WISC kan fungere som adgangsbillet til specialtilbud, fremgår det desuden af empirien, at den samme kognitive profil ved to børn kan komme til udtryk på to vidt forskellige måder. Derfor påpeges det, at det i visitationsprocessen, af et barn til specialtilbud, er nødvendigt at indhente flere forskellige perspektiver om barnet i vurderingen af, hvad der vil være den rette hjælp. Dette ligger umiddelbart i forlængelse af Weiss et al. (2016), der ligeledes påpeger, at WISC aldrig alene må diktere retningen for f.eks. et barns støtte.

Udover adgangsbillet til specialtilbud fungerer WISC også, som tidligere nævnt, som adgangsbillet til psykiatrien. Det beskrives i den forbindelse, at en henvisning ofte

afvises, hvis ikke der foreligger en WISC forinden. Der kan dog gøres undtagelser, hvor testen ikke indgår, hvor der i stedet tages udgangspunkt i vurderinger af barnets faglige niveau i skolen. Ifølge Sanne (ll. 1214-1219) kræver dette dog, at det skal være veldokumenteret, at det ikke handler om potentielle kognitive eller indlæringsmæssige vanskeligheder, men det skal kunne dokumenteres, at barnet eksempelvis præsterer fagligt. Lignende fund fremgår af Meteyard og Gilmore (2015), som beskriver, at PPR-psykologer sommetider skal retfærdiggøre, hvis de ikke anvender WISC i sager, hvor barnet kan have indlæringsvanskeligheder og skal testes kognitivt. PPR-psykologer kan tilsyneladende opleve, at der skal foreligge en god grund til, at der ikke skal laves en WISC, når PPR-psykologer viderehenviser.

En yderligere overvejelse er, om det altid er nødvendigt at afdække det kognitive og intelligensmæssige, eller om andre standardiserede værktøjer kan have samme relevans ved henvisning til psykiatrien. Flere af informanterne nævner, hvordan WISC-testning ofte skal indgå ved f.eks. mistanke om ADHD. Det kan herved overvejes, om andre screeningsværktøjer ligeledes kan supplere eller erstatte WISC som den gyldne standard for en psykiatrihenvisning for eksempelvis ADHD. Det fremgår i den forbindelse af Sundhedsstyrelsens (2021) nationale kliniske retningslinjer for udredning og behandling af ADHD hos børn og unge, at god udredningspraksis bør inkludere spørgeskemaer, der bredt undersøger psykiatriske symptomer, hvor Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) nævnes. SDQ er udviklet til forældre og lærere samt børn over 11 år og anvendes som screeningsinstrument for udvikling af psykopatologi herunder identificering af børn, der kan have større risiko for at blive diagnosticeret med ADHD (Rimvall et al., 2014; Smedler & Tideman, 2011). Ved mistanke om ADHD kan det således være meningsfuldt at gøre brug af en SDQ-undersøgelse, der især kan screene for opmærksomhedsmæssige problematikker (Smedler & Tideman, 2011). Dette værktøj kan således være relevant i afdækningen af ADHD-hypoteser, når barnet henvises videre til psykiatrien, hvorfor det antageligt også kan være en relevant adgangsbillet ved denne specifikke bekymring.

På trods af ovenstående pointer er det øjensynligt stadig WISC, som giver adgang til psykiatrien, og det anbefales endvidere, at der bør indgå en kognitiv vurdering ved udredning for ADHD (Sundhedsstyrelsen, 2021). I empirifremstillingen nævnes nog-

le bud på, hvorfor WISC bliver en adgangsbillet til psykiatrisk udredning, hvor det fremhæves, at den kan afdække kognitive evner, inden der stilles potentielle diagnoser. Sanne (l. 1194) beskriver testen som *psykiatriens blodprøve*, og det fremgår generelt i empirien, at WISC bliver en udelukkelsesmetode, hvor hypoteser be- eller afkræftes, før en eventuel psykiatrisk udredning påbegyndes.

7.3 Opsamling - WISC som adgangsbillet til yderligere hjælp

Kapitlet har ud fra empirifremstillingen og i relation til teori og litteratur, belyst WISC'ens udbredelse i forbindelse med visitering til specialtilbud eller henvisning til psykiatrien. Ud fra diskussionen tyder det på, at der eksisterer individualiserende tendenser i måden børn forstås på, hvor det bliver et spørgsmål om at finde fejl hos eleverne i den danske folkeskole. WISC bidrager her med at kunne kategorisere børn inden- og udenfor normalen, og bliver herved et udbredt værktøj, når børn har behov for særlig støtte eller udredning. I spørgsmålet om hvorvidt det bør være WISC, som agerer adgangsbillet, er det diskuteret, hvorvidt undersøgelsesmetoden SDQ også kunne være relevant. Det tyder dog på, at WISC fremstår vigtig ved viderehenvisning, da den kan afdække kognitive evner, inden barnet eksempelvis udredes for en potentiel diagnose. Derudover fremstår testen vigtig ved visitering til specialtilbud, da den kan bidrage med en forståelse af, hvilken støtte børn har brug for ud fra deres kognitive styrker og svagheder. Dette kan således bidrage til en forståelse af WISC'ens udbredelse, da den umiddelbart anvendes i et højt antal af sager, hvor børn enten skal visiteres til specialtilbud eller henvises til psykiatrien.

Kapitel 8 Metodologisk diskussion

I dette kapitel udfoldes en metodologisk diskussion vedrørende specialets fremgangsmåde. I den forbindelse vil det først diskuteres, hvorvidt specialet lever op til kvalitetskriterierne reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Dernæst vil yderligere overvejelser præsenteres i henhold til anvendelsen af de teoretiske perspektiver samt refleksioner vedrørende andre tilgange, som kunne have bidraget i undersøgelsen af, hvorfor WISC er et udbredt værktøj blandt PPR-psykologer.

8.1 Diskussion af kvalitetskriterier

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er nogle forskere inden for den kvalitative forskningstradition af den opfattelse, at kvalitetskriterierne reliabilitet, validitet og generaliserbarhed stammer fra positivismen, hvor de mener, at der skabes en barriere for den dynamiske og kreative undersøgelsesproces indenfor den kvalitative forsknings-tradition. Dog argumenterer Kvale og Brinkmann (2015) for, at de tre begreber også gør sig gældende i forbindelse med interviewforskning i vurderingen af kvaliteten af den producerede viden. Af den grund vil overvejelser vedrørende validitet, reliabilitet og generaliserbarhed behandles i det følgende i relation til specialet.

8.1.1 Reliabilitet

Reliabilitet, også kaldet pålidelighed, henviser til konsistensen og troværdigheden af forskningsresultater, og der er her fokus på, hvorvidt den producerede viden vil kunne blive reproduceret af andre forskere på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Det fremgår af kapitel 3 *Metode*, hvordan der løbende gennem hele undersøgelsesprocessen er blevet taget forbehold eller beslutninger, der har til formål at sikre reliabiliteten af specialet. Eksempelvis er der udarbejdet en transskriptionsnøgle med henblik på at sikre, at der blev udarbejdet ens og homogene transskriptioner, ligesom der blev udarbejdet en udførlig interviewguide, som dannede grundlag for alle interviewene i specialet. Den indhentede empiri må dog ses i lyset af, at der er tale om subjektive oplevelser, erfaringer og følelser på lige netop det tidspunkt for interviewet, og det vil derfor være vanskeligt at sikre, at samme empiri kan reproduceres. Tanggaard og Brinkmann (2015) beskriver i den forbindelse, at det indenfor interviewforskning synes absurd at kræve, at en anden forsker kan gentage samme inter-

view og opnå samme beskrivelser fra en informant. I stedet fremhæves det, at reliabilitet indenfor interviewforskning handler om, at det skal være muligt for andre at kunne gennemskue undersøgelsesprocessen. Derfor vurderes det afgørende, at designet og undersøgelsesprocessen er så gennemsigtig og præcis beskrevet som overhovedet muligt (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Dette skaber mulighed for, at læseren selv kan vurdere og få en fornemmelse af, hvordan empirien og resultaterne bør forstås.

I specialet har vi forsøgt at beskrive indgangsvinkel og fremgangsmåde på en nøjagtig måde i tilstræbelserne på at øge gennemsigtigheden for specialet. Eksempelvis fremgår det af kapitel 3 *Metode* hvilke metodiske beslutninger, der er taget i udarbejdelsen af specialet, ligesom væsentlige forhold ved empiriindsamlingen er beskrevet, hvilket sandsynligvis kan have påvirket empiriens karakter. Eksempelvis er det beskrevet, hvordan der grundet ansættelsesforhold er et forudgående kendskab mellem to gruppemedlemmer og tre af de informanter, der indgår i specialet, ligesom det er beskrevet, hvilke forbehold, der blev taget i den forbindelse. Ligeledes fremgår det tydeligt i empirifremstillingen, hvad der er informanternes egne udtalelser, og hvad der er vores fortolkninger. På den måde har vi forsøgt at lade informanternes egen stemme komme til syne i specialet, hvilket giver læseren mulighed for at lave egen vurdering af den indsamlede empiri.

Vi har derfor forsøgt at styrke reliabiliteten for specialet på baggrund af en transparent beskrivelse af empiriindsamling og -behandling. På den måde får læseren en nøjagtig beskrivelse af tilblivelsen af specialet, hvilket fungerer som led i læserens vurdering af, hvorvidt specialet kan vurderes at være troværdigt.

8.1.2 Validitet

Validitet kaldes også gyldighed, og henviser til, hvorvidt et studie undersøger det, som det har til hensigt at undersøge (Kvale & Brinkmann, 2015). Specialet har haft til hensigt at skabe en forståelse for, hvorfor WISC er et udbredt redskab i PPR. I undersøgelsen af dette spørgsmål er der indhentet empiri på baggrund af interviews med fire PPR-psykologer i tre forskellige danske kommuner. Dog opstår der umiddelbart en problematik i forbindelse med, at det empiriske grundlag udelukkende baserer sig på psykologers oplevelser.

I 5.1.2 *WISC som bestillingsarbejde* bliver det tydeligt, hvordan psykologerne, der indgår i specialet, oplever, at WISC bliver en vare, der efterspørges af skoler og daginstitutioner. I afsnittet diskuteres det, at lærerne muligvis efterspørger WISC, fordi de kan have tendens til at anskue et barns vanskeligheder ud fra et individorienteret perspektiv. Borring (2021) beskriver dog, at trods psykologernes forsøg på at arbejde konsultativt, kan nogle lærere opleve, at det faktisk er psykologerne, der fastholder det individorienterede fokus. Ifølge nogle lærere kan PPR-psykologer kritiseres for ikke at have ordentligt kendskab til den konkrete kontekst i klassemiljøet og tillægge lærerens praksisser en stor del af ansvaret for barnets mistrivsel. Derfor kan lærerne opleve, at der fortsat er et individorienteret fokus - ikke kun rettet mod barnet men også mod læreren i forståelsen af et barns mistrivsel (Borring, 2021). På baggrund heraf kan det synes paradoksalt, at både PPR-psykologer og lærere kan have en oplevelse af, at det er den modsatte part, der mangler blik for det kontekstuelle. Dermed synes der at opstå en problematik i forhold til undersøgelsens design, idet vi kun har interviewet psykologer, og dermed ikke har inddraget f.eks. skolars perspektiv. Her kan der argumenteres for, at specialet ville være styrket, hvis f.eks. lærernes stemme ligeledes var repræsenteret. Når kun psykologernes perspektiv inddrages, er der nemlig risiko for bias, hvor psykologernes egne blinde vinkler eller overbevisninger ikke nødvendigvis udfordres, ligesom der er risiko for, at PPR-psykologerne svarer socialt ønskværdigt på spørgsmålene under interviewet. Et eksempel på en udtalelse, der er vanskelig at udfordre, kommer til udtryk i interviewet med Katrine (ll. 248-251), der udtaler, at det ikke er psykologerne selv, der idealiserer WISC, men at det er *ude i samfundet*, at den tillægges stor værdi.

At vi i specialet interviewer psykologerne kan skabe en yderligere risiko for bias. Psykologerne er netop den faggruppe, der har monopol på administreringen af WISC. Derfor kan der, ud fra Farrell (2009), argumenteres for, at psykologerne kan have en interesse i, at holde fast i deres unikke rolle, hvorfor det kan tænkes, at psykologerne har nogle blinde vinkler i de kritiske spørgsmål om WISC'ens udbredelse. I den forbindelse kan det have været interessant og meningsfuldt at undersøge, om andre aktører, som f.eks. skoler eller psykiatri, oplever, at det også kan være PPR-psykologerne, der kan tænke individfokuseret og bruge WISC-testen som *sutteklud*. Dette med henblik på at opnå en helhedsforståelse af WISC'ens udbredelse i PPR.

Dog søgte vi med specialet ikke denne helhedsforståelse, omend dette kunne have været interessant og bidrage med nuancer. I stedet havde specialet til hensigt at tilgå PPR-psykologernes egne oplevelser og erfaringer i undersøgelsen af deres praksis med formålet om at blive klogere på, hvordan netop PPR-psykologerne oplever og erfarer deres praksis med håb om at kunne skabe en forståelse af WISC'ens udbredelse.

Noget som yderligere kan udfordre specialets validitet er, at vi i gruppen umiddelbart selv kan være indlejret i PPR. Szulevicz (2015) pointerer, at der ved f.eks. deltagerobservation er en risiko for, at forskeren kan overidentificere sig med det miljø, som forskeren netop undersøger, hvilket begrænser muligheden for valide tolkninger af empirien. Selvom vi har foretaget interviews, kan der dannes nogle paralleller til denne pointe. Vi er i gruppen tidligere praktikanter i PPR og to af gruppens medlemmer fungerer som studentermedhjælpere ved PPR. På den måde har vi et særligt kendskab til PPR og er dermed til dels indlejret i denne fagkultur, hvilket kan skabe en fortolkningsbias, idet vi, som Szulevicz (2015) beskriver, er personligt involveret i den kontekst, der undersøges, hvilket vanskeliggør generelle og teoretiske tolkninger - vi undersøger så at sige egen baghave. Omvendt peger Szulevicz (2015) på, at der også er en styrke forbundet hermed, idet vi netop har et særligt kendskab til konteksten, hvilket har bevirket, at vi var bedre klædt på til at udvikle hypoteser og stille spørgsmål.

Selvom PPR-psykologernes udtalelser og overbevisninger ikke udfordres ved f.eks. at inddrage skolernes eller psykiatriens perspektiv, ligesom gruppen er indlejret i PPR-kulturen, har vi alligevel forsøgt at forholde os kritiske til egne tolkninger af empirien med henblik på at sikre validiteten af specialet. Vi har således diskuteret emner og tolkninger indgående i gruppen for sikre, at vi ikke blot har forholdt os ukritiske til empirien, samtidigt med at vi kontinuerligt sikrede os at være tro mod empirien. Dermed vil vi argumentere for at have styrket validiteten i specialet, idet hensigten er, at opnå en forståelse af den udbredte brug af WISC gennem interviews med PPR-psykologer.

8.1.3 Generaliserbarhed

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, at efter man har vurderet reliabiliteten og validiteten af en interviewundersøgelse, bør man vurdere, om resultaterne kan overføres til andre situationer eller kontekster. Hertil beskriver Flyvbjerg (2015), hvordan der findes fem udbredte misforståelser vedrørende casestudiet, hvoraf én vedrører, at man ikke kan generalisere ud fra enkelttilfælde, hvorfor der kan være en forståelse af, at casestudier ikke kan bidrage til videnskabelig udvikling. Selvom specialet ikke er et casestudie, kan Flyvbjergs (2015) perspektiv inddrages til at beskrive overførbarheden af specialets resultater. Flyvbjerg (2015) beskriver, hvordan misforståelsen vedrørende casestudiets generaliserbarhed typisk beror sig på en naturvidenskabelig tankegang, og at det i stedet er vigtigt at være opmærksom på, at der kan generaliseres ud fra flere måder. Dette understøttes af Kvale og Brinkmann (2015), der påpeger, at den postmoderne opfattelse af samfundsvidenskab har ændret sig fra universel generalisering mod, at man i stedet arbejder ud fra målet om overførbarhed af viden fra én situation til en anden.

Kvale og Brinkmann (2015) fremhæver forskellige former for generalisering herunder analytisk generalisering. Denne form for generalisering indebærer en overvejet bedømmelse og argumentation for, at resultaterne kan overføres til andre interviewpersoner og situationer, ligesom analytisk generaliserbarhed også indebærer læserens generaliseringer ud fra en undersøgelse. Denne generaliserings- eller overførbarhedsvurdering forudsætter dermed en gennemsigtig og transparent beskrivelse af undersøgelsesprocessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi har gennem udarbejdelsen af specialet forsøgt sikre et godt grundlag for vurderingen af generaliserbarhed ved at være transparente og nøjagtige i vores beskrivelse af undersøgelsesprocessen, som det fremgår af kapitel 3. *Metode*. Ligeledes har vi forsøgt at sikre generaliserbarheden gennem bl.a. inddragelsen af fire informanter, der arbejder i tre forskellige kommuner. Dette har været et forsøg på at belyse, hvorvidt oplevelsen af WISC'ens udbredelse fremkommer på tværs af kommuner. Derudover har vi forsøgt at indfange flest mulige nuancer i forståelsen af udbredelsen af WISC i PPR med udgangspunkt i informanternes diversitet i forhold til f.eks. erfaringsgrundlag. Vi har således forsøgt at have en relativt bred informantsammensætning. Dog arbejder to af specialets informanter i samme kommune, hvorfor der er en ubalance i

den forbindelse. En umiddelbar problematik kan være, om udtalelserne vedrørende WISC fra de to informanter fra samme kommune kan være et udtryk for en bestemt måde at arbejde eller tænke på i netop den PPR-afdeling. Dog virker dette ikke til at være tilfældet, idet informanternes udtalelser vedrørende WISC understøttes af eller kan belyses gennem eksisterende forskning på området, hvorfor udtalelserne eller forståelsen ikke vurderes at være knyttet specifikt til den bestemte kommune. Vi vil derfor argumentere for, at den producerede viden i specialet kan overføres til andre PPR-kontorer i Danmark med henblik på at forstå, hvorfor WISC er et udbredt redskab blandt PPR-psykologer. Inddragelse af flere psykologer fra andre PPR-kontorer ville dog yderligere kunne forstærke generaliserbarheden og bidrage med flere perspektiver på, hvordan man kan forstå problemstillingen.

8.2 Yderligere overvejelser vedrørende specialets tilgang

Udover ovenstående gennemgang af kvalitetskriterier har vi yderligere overvejet forskellige udfordringer ved fremgangsmåden samt reflekteret over andre mulige tilgange til specialet, hvilket vil belyses nedenfor.

I udarbejdelsen af specialets diskussioner oplevede vi, at særligt de teoretiske perspektiver om NPM og det kvantitative samfund var vanskelige at afgrænse. Vi erfarede, at det var udfordrende, da teorierne beror sig på samfundsmæssige tendenser, der kan fremstå som overordnede perspektiver, der ikke er specifikt for specialets undersøgelse af PPR-psykologer. Med det sagt beror vores problemstilling sig på WISC, som netop bidrager med kvantitative data, og hertil psykologer, som arbejder i en offentlig instans, hvor NPM antageligt påvirker psykologernes arbejde i den offentlige sektor. I henhold til projektets anvendelse af Maus (2019) teori vedrørende kvantitative data, kan en overvejelse være, om opfattelsen af tallets magt kan forekomme deterministisk. Teorien indikerer, at kvantitative data gennemsyrrer hele samfundet, og at det ligeledes bliver bestemmende for menneskers placering og ageren i verden. Vi har således anvendt teorien til at belyse, hvordan efterspørgsel på tal påvirker psykologernes arbejde, hvor omverdenen, som f.eks. lærere, kan have et ønske om, at der skal foreligge kvantitative data i forståelsen af børn. Disse tendenser afspejles i empirien, og der kan argumenteres for, at Maus (2019) teori er anvendelig til at forstå den udbredte brug WISC i PPR. Med det sagt nuancerer informanterne

den gennemslagskraft tallet bidrager med ved at understrege vigtigheden af at se ud over testresultater og ligeledes tillægge kvalitative indtryk værdi.

Vi har desuden valgt at fremlægge perspektiver, som kan belyse problemstillingen på andre niveauer end den samfundsstyrede forståelse. Her kan teori vedrørende fagidentitet bidrage til en forståelse af, hvordan udbredelsen af WISC også bliver et spørgsmål om psykologernes faglighed og professionelle identitet. I forbindelse hermed vil vi argumentere for, at perspektiverne fra henholdsvis Feilberg (2019a) og Sørensen et al. (2016) supplerer hinanden. Hvor Sørensen et al. (2016) skaber en generel forståelse for den professionelle fagidentitet, bidrager Feilberg (2019a) med et perspektiv på den psykologfaglige habitus, som således vedrører psykologernes profession mere specifikt.

Specialet bærer desuden præg af, at vi i gruppen har haft nogle forforståelser, der har påvirket vores indgangsvinkel til undersøgelsen af WISC'ens udbredelse, hvor vi umiddelbart har haft en kritisk tilgang til testning. Men er vi biased som humanistiske psykologistuderende, der kun leder efter kritiske synspunkter på den udbredte brug af WISC?

I indledningen beskrives det, hvordan vi gennem kandidatuddannelsen er blevet præsenteret for teori og litteratur, som netop forholder sig kritisk til individorienterede tilgange i forståelsen af pædagogisk-psykologiske problemstillinger. I tråd med Sørensen et al. (2016) danner uddannelsen grundlag for udviklingen af den professionelle fagidentitet, hvor der indlæres en særlig viden, bestemte normer og forståelser for professionen. Dette indikerer, at vi, som snart færdiguddannede, er farvede af vores uddannelsesbaggrund og forforståelser om, at kvalitative indtryk og konsultativ praksis bør fylde i PPR. Med det sagt er vi løbende blevet opmærksomme på, at psykologer oplever, at WISC kan medvirke positivt til en undersøgelse, og vi vil argumentere for, at vi, ud fra en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang, har forsøgt at forholde os åbne og loyale over for både muligheder og begrænsninger ved testning med WISC i PPR.

Der er ydermere overvejet alternative teoritilgange i specialet, hvor *positioneringsteori* kan nævnes. Teorien tager udgangspunkt i, at mennesket bør handle på en bestemt måde ud fra personens position, hvor der er fokus på diskursive processer. Po-

sitionen udspiller sig hertil altid i en social kontekst og i relation til andre (Harré & Moghaddam, 2013). Vi fravalgte dog dette teoretiske udgangspunkt, da specialet udelukkende beror sig på interviews med psykologer, og da det relationelle spiller en vigtig rolle i positioneringsteorien, kan der argumenteres for, at det dynamiske aspekt ved psykologernes positioner i forskellige kontekster, ville være vanskelig at indfange. En overvejelse er i den forbindelse, at det kunne have været hensigtsmæssigt med mere alsidighed, hvor vi kunne have inddraget interviews fra andre fagprofessionelle - dette er belyst i 8.1.2 *Validitet*. Ved inddragelsen af positioneringsteori, vil det være relevant at overveje et andet undersøgelsesdesign - her f.eks. *deltagerobservationer*. Deltagerobservation henviser til en kvalitativ metode, hvor undersøgeren indgår i de forskellige praksisser, der observeres (Szulevicz, 2015). Her kunne vi have deltaget ved f.eks. møder mellem PPR-psykologer og lærere, skoleledere eller psykiatrien. Da PPR-psykologer samarbejder med flere forskellige professioner, kunne det være interessant at inddrage andre fagprofessionelle. Hertil er en overvejelse, at deltagerobservationer kan bidrage til at belyse de dynamiske forhold, som er i fokus indenfor positioneringsteorien, og hvor det vil være muligt at analysere på de diskursive processer omkring WISC-testen. Et undersøgelsesdesign med udgangspunkt i deltagerobservation og positioneringsteori kan sandsynligvis bidrage med en forståelse af PPR-psykologens rolle og position, når de interagerer med andre professioner. Hertil hvordan andre professionelle forholder sig til WISC - og om dette har betydning for anvendelsen og udbredelsen heraf.

Ydermere overvejede vi en kvantitativ tilgang i forsøget på at understøtte præmissen om, at WISC er et udbredt værktøj i PPR. Om kvantitativ forskning beskriver Brinkmann og Tanggaard (2020), at der her er fokus på at undersøge *hvor meget, der findes af noget* (p. 15). I forhold til WISC er der, i en dansk kontekst, begrænset litteratur, som beskriver dette - ifølge Szulevicz og Tanggaard (2015) tilsyneladende kun Hansen (2011), hvorfor vi har forholdt os til international forskning, som beskriver testens udbredelse. Her kan en kvantitativ undersøgelse bidrage med opdaterede data vedrørende antallet af WISC, som PPR-psykologer i en dansk kontekst udfører. Dette kunne eksempelvis indhentes gennem spørgeskemaer, hvor vi ville nå ud til flere PPR-psykologer, der kunne give et estimat på antallet af WISC. Ydermere ville adgang til PPR-psykologernes sager eller PPV'er give data på, hvor ofte WISC-testning indgår i PPR-undersøgelser.

8.3 Opsamling - Metodologisk diskussion

I dette kapitel er det indledningsvist belyst, hvorledes specialet lever op til kvalitetskriterierne. Reliabiliteten er forsøgt styrket gennem en gennemsigtig beskrivelse af undersøgelsens behandling og fortolkning af empiri. I spørgsmålet om validitet kan det diskuteres, hvorvidt vi kan have fortolkningsbias, da vi i en vis grad er indlejret i PPR grundet praktik og studiejob. Det anses dog ikke som entydigt negativt, da vi herved har en forståelse for PPR-psykologernes arbejdsopgaver - herunder WISC-testning. En yderligere overvejelse i forhold til validitet er valg af informanter. Der argumenteres for, at interviews med andre fagprofessionelle vil kunne nuancere undersøgelsen og udfordre nogle af PPR-psykologernes udtalelser. I forhold til generaliserbarhed vil vi argumentere for, at vi har en relativt bred informantsammensætning, da vi ikke kun tager udgangspunkt i én kommune, ligesom informanterne har forskellig grad af erfaring. Der argumenteres således for, at specialets fund kan overføres til andre PPR-kontekster i forståelsen af psykologernes oplevelse af udbredelsen af WISC, omend interviews med PPR-psykologer repræsenteret fra flere kommuner kan styrke generaliserbarheden og bidrage med flere nuancer.

Den afsluttende diskussion i ovenstående kapitel søger at belyse overvejelser vedrørende specialets tilgang og valg af teori. Kapitlet har ydermere beskrevet andre teoretiske og metodiske tilgange, hvor positioneringsteori og deltagerobservation overvejes. Dette kan antageligt bidrage med en forståelse af, hvilke interaktionelle forhold, der udspiller sig, når PPR-psykologer drøfter WISC i samarbejdet med lærere, skoleledere eller psykologer fra psykiatrien. Afslutningsvis fremlægges en refleksion vedrørende kvantitativ undersøgelsesmetode, som kunne bidrage med en viden om, hvor ofte PPR-psykologer i Danmark reelt bruger WISC for således at styrke præmissen for problemfeltet.

Kapitel 9 Er udbredelsen af WISC et problem?

Specialets problemformulering beror sig på den præmis, at WISC er et udbredt redskab blandt psykologer i PPR. Præmissen understøttes i 1.3 *Forskningsoversigt*, hvor studier er præsenteret, der indikerer, at WISC er en hyppigt anvendt metode. På tværs af de fire interviews kommer denne præmis også til udtryk. Katrine (l. 54) udtaler, at: *Øh jeg tænker, at jeg bruger WISC rigtig meget*, og Amalie (ll. 64-65) understøtter: *Øh, ja det gør jeg [bruger WISC i sit daglige arbejde], jeg vil vove at påstå, at nærmest alle der arbejder i PPR, hvis de betjener skole, gør det*. Adspurgte om Flemming har et estimat i antallet af sager, hvori der anvendes WISC, svarer han således: *Jeg tror såmænd godt, det kunne være over halvdelen*. (Flemming, l. 327). Samme billede gør sig gældende for Sanne (ll. 569-570), der beskriver: *Og det kan jo godt være, at størstedelen af dem [hendes PPR-sager] på et eller andet tidspunkt måske har fået foretaget en WISC*. Således tyder det på, at WISC er et udbredt og hyppigt anvendt redskab blandt psykologerne i specialet. Men hvad er denne udbredelse et udtryk for? Som det fremgår af kapitel 4 *Psykologernes holdning til WISC* opfatter PPR-psykologerne WISC som et brugbart redskab, der bidrager med værdifuld viden om barnet. Derudover peges der i kapitel 5, 6 og 7 på, at der både kan være samfundsstrukturelle og fagkulturelle årsager til, at WISC ofte bliver benyttet i PPR-sager. Men hvad kan denne viden så bruges til? Hvorfor er spørgsmålet om WISC-testens udbredelse relevant at stille?

I Pfeiffer et al. (2000) fremgår det, at der er en polariseret debat omkring PPR-psykologers brug af IQ-testning. På den ene side kritiseres psykologers brug af IQ-testning i PPR-regi. Argumentet går på, at IQ-testning ikke er veldokumenteret, ikke kan bruges diagnostisk, og at der kun er en lille sammenhæng til virkelighedens akademiske præstation. Modsat argumenterer andre for IQ-testningens værdi, når den administreres af en talentfuld kliniker, der formår at evaluere resultaterne fra testen i sammenhæng med kontekstuel viden om barnet (Pfeiffer et al., 2000). I dette kapitel vil det yderligere blive diskuteret, hvorvidt det er problematisk, at WISC er så udbredt et værktøj i PPR-undersøgelser. De følgende diskussionsafsnit bygger på de foregående kapitler ligesom ny litteratur inddrages, hvor det forsøges at sammenfatte perspektiver på tværs af specialet.

9.1 Det meningsfulde ved udbredelsen af WISC

Det fremgår af kapitel 4 *Psykologernes holdning til WISC*, at alle informanterne finder testen brugbar og nyttig på mange parametre. Eksempelvis beskrives det, at WISC kan bruges til at afdække barnets kognitive styrker og svagheder, hvilket er en værdifuld viden om barnet - særligt hvis det har faglige vanskeligheder. Dette stemmer overens med Oakland et al. (2016) samt Weiss et al. (2016), hvori det fremgår, at individets kognitive funktionsniveau har stor indvirkning på børns og unges akademiske præstationer. Ydermere fremgår det af 7.2.2 *Bør WISC være adgangsbilletten?*, at WISC kan fungere som et godt redskab, der kan be- eller afkræfte mulige hypoteser. Ligesom ved en blodprøve kan afdækning af et barns kognitive funktionsniveau altså anskues som grundlæggende information om barnet, der altid er værdifuldt at undersøge ved børn i mistrivsel. Dette stemmer overens med Meteyard og Gilmore (2015), der ligeledes argumenterer for, at det kan være meningsfuldt for PPR-psykologer at bruge WISC til at afdække, om kognitive vanskeligheder er årsagen til, at et barn har indlæringsvanskeligheder - og derefter målrette videre undersøgelse og intervention. Ud fra ovenstående perspektiver kan der argumenteres for, at WISC ofte kan være relevant i PPR-undersøgelser.

Som beskrevet i 7.2.2 *Bør WISC være adgangsbilletten?* oplever psykiatrien tidspres, hvortil den udbredte brug af WISC i PPR kan anskues som en måde at aflaste psykiatrien. Når PPR gør et "forarbejde" og bidrager med kognitiv testning, kan det således medføre, at flere børn og unge i mistrivsel får mulighed for psykiatrisk udredning hurtigere og mere effektivt. Det fremgår af Nielsen (2019), at PPR's hovedopgave er at bidrage med børn og unges trivsel samt læring. Hvis et barn vurderes af PPR til at have et specialpædagogisk behov eller bør udredes psykiatrisk, fungerer WISC, ud fra kapitel 7 *WISC som adgangsbillet til yderligere hjælp*, som en del af visiterings- og henvisningsprocessen. PPR-psykologerne kan således befinde sig i en position, hvor WISC kan blive afgørende for, om barnet hurtigt og effektivt kan modtage yderligere udredning eller støtte; og på den baggrund synes det både forståeligt og forsvarligt, at WISC ofte benyttes i sådanne PPR-sager.

Det er ydermere beskrevet i 4.1.2 *Kliniske indtryk*, at WISC giver psykologerne mulighed for at danne sig et værdifuldt klinisk indtryk af barnet. Det fremgår, at psykologerne “lærer barnet at kende”, herunder hvordan barnet er i mødet med en fremmed voksen, hvordan barnet håndterer udfordringer samt dets opmærksomheds- og koncentrationsevne. Dette kan være indtryk, der fremkommer under den særlige kontekst, testsituationen tilbyder, som ikke nødvendigvis viser sig i samme grad ud fra observationer i klassen. En informant udtaler, at man som PPR-psykolog netop er så rutineret i at WISC-teste, at man ligeledes kan sammenligne kliniske indtryk af barnet i forhold til andre børn, hvilket understøttes af Smedler og Tideman (2011). Således kan der argumenteres for, at WISC bidrager med en lang række informationer om barnet, hvilket berettiger dens hyppige anvendelse blandt PPR-psykologer.

9.2 Det problematiske testfokus

Hvor ovenstående belyser, hvorfor udbredelsen af WISC i PPR kan have sin berettigelse, vil brugen af WISC i dette afsnit anskues med kritiske briller. I 7.2.2 *Bør WISC være adgangsbilletten?* er det diskuteret, hvornår testen er relevant for viderehenvisning af børn til specialtilbud eller psykiatrien. Det peges her på, hvordan andre undersøgelsesmetoder kan anvendes i screening for f.eks. ADHD, men at WISC kan være meningsfuld i forhold til at vurdere børns støttebehov ved indlæring. Denne pointe kan dog yderligere diskuteres ud fra Meteyard og Gilmore (2015). I artiklen beskrives det, at PPR-psykologer i Australien langt oftest bruger WISC som undersøgelsesredskab hos børn med indlæringsvanskeligheder. Dog argumenteres der i artiklen for, at andre testbatterier foruden WISC bør inddrages i undersøgelsen af børn med faglige vanskeligheder. Manglende fonologisk bevidsthed kan nemlig også medføre forringet auditiv korttidshukommelse samt læsevanskeligheder; og her nævnes bl.a. The Comprehensive Test of Phonological Processing som mere adækvat til at afdække dette end WISC-testen. Desuden nævnes det, at tests, der mere grundigt og specifikt undersøger børns hukommelsesevne også bør inddrages i undersøgelsen af indlæringsvanskeligheder herunder Children’s Memory Scale. Endeligt bør der ved børn, der har sproglige vanskeligheder eller er tosprogede, benyttes tests såsom Universal Nonverbal Intelligence test eller Leiter (Meteyard & Gilmore, 2015). Derpå kritiseres det i artiklen, at WISC ukritisk anvendes på tværs af problemstillinger, der angår indlæringsvanskeligheder. Der argumenteres for, at PPR-psykologer ikke

bør være ensidige i deres valg tests - for da baggrunden for indlæringsvanskeligheder kan være kompleks, påkalder det omhyggelig refleksion over undersøgelsesmetoder (Meteyard & Gilmore, 2015). I en dansk PPR-kontekst kan det, ud fra Hansen (2011) ligeledes tyde på, at valg af psykometriske tests kan være relativt ensidige og ofte begrænset til WISC (Szulevicz & Tanggaard, 2015). På baggrund af perspektivet fra Meteyard og Gilmore (2015) kan der dermed argumenteres for, at WISC i nogle tilfælde bør suppleres af andre, mere adækvate tests til den pågældende problemstilling.

Som beskrevet i 2.1.1 *Historisk gennemgang af brugen af intelligencetests* er der sket et paradigmeskifte fra den historiske individorientering, der har præget PPR, hvor kerneydelserne har været individuel udredning og testning af børn - til nu at have en mere konsultativ, relationsorienteret og systemisk tilgang, hvor der i højere grad undersøges og interverneres forebyggende på klasseniveau. Dog tyder det, som nævnt i afsnittet, på, at de to tilgange fortsat sameksisterer i PPR. Kousholt og Lentz (2021) beskriver, at PPR således befinder sig i en brydningstid mellem forskellige rationaler. Den udbredte brug af WISC i PPR kan synes paradoksal, når der i flere sammenhænge beskrives et paradigmeskifte til den konsultative tilgang, da WISC netop er et redskab, der orienterer sig imod barnets iboende, kognitive funktionsniveau.

Szulevicz og Tanggaard (2014) argumenterer for, at når PPR-psykologer tester børn med IQ-tests, er der stor risiko for, at forståelsen af barnet bliver dekontekstualiseret og individualiseret. Denne viden kan være relevant som et led i den diagnostiske udredning, men er ikke nødvendigvis anvendelig i barnets hverdagsliv i skolen (Szulevicz & Tanggaard, 2014). Dette stemmer overens med perspektiver fra Nielsen og Hertz (2021), der beskriver, at der er bred viden om, at det sociale samspil har stor betydning for børns udvikling og trivsel, og derfor argumenterer de for, at det fremstår paradoksalt, når børns vanskeligheder fortsat ofte anskues som noget individuelt betinget (Nielsen & Hertz, 2021). I artiklen udtrykkes det således: *Det er som om, der i kulturen er opstået en tendens til, at hvis det ikke lykkes at skabe gode og stærke fællesskaber, skifter fokus til individet* (Nielsen & Hertz, 2021, p. 9). På den baggrund er det relevant at stille kritisk skarpt på, hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at WISC er så udbredt en undersøgelsesmetode blandt PPR-psykologer. Når testen an-

vendes, kan det nemlig påvirke forståelsen af barnets vanskeligheder, hvor fokus rettes mod iboende faktorer som forklaring på barnets mistrivsel.

Som beskrevet i kapitel 6 *Et kvantificeret og effektiviseret PPR*, oplever psykologerne, at udførelsen af WISC er tidskrævende, men at de stadig ofte prioriterer at udføre den. Derfor kan det være relevant at vurdere, om der bliver udført overflødige WISC-tests af PPR-psykologer, da det kan betyde, at der bliver spildt vigtig tid og ressourcer fra PPR. I specialets undersøgelse tyder det på, at PPR-psykologer sommetider tester børn med WISC i tilfælde, hvor det ikke vurderes psykologfagligt relevant for forståelsen af det enkelte barns behov. Eksempelvis fremkommer det af kapitel 5 *Fagkulturen i PPR*, at nogle psykologer blot tester med WISC for at imødekomme et ønske fra f.eks. UU-vejledere, lærere og skoleledere. Som beskrevet i kapitlet kan PPR-psykologerne opleve samarbejdsvanskeligheder med skolerne, hvis en efterspurgt WISC ikke leveres. Derfor tyder det på, at særligt yngre, nyuddannede PPR-psykologer sommetider udfører en "samarbejds-WISC" - altså efterkommer ønsket om en kognitiv udredning for at pleje samarbejdet med aktørerne omkring barnet. Det lader dog til, at dette kan efterlade en spiral, hvor læreres forventninger om testning påvirker PPR-psykologer, der som Flemming (Il. 795-796) siger, *træder nogle stier for de kommende henvendelser*.

Ifølge Szulevicz og Tanggaard (2014) bør den konsultative praksis netop være tidsbesparende for PPR. I artiklen argumenteres der for, at individuel testning og vurdering af barnet optager en stor del af PPR-psykologers tid, hvorimod tiden kan udnyttes bedre og mere rationelt, når der samarbejdes forebyggende på klasseniveau og de voksne omkring barnet inddrages (Szulevicz & Tanggaard, 2014). Når WISC kan blive en gylden standardvare, der leveres af PPR ved efterspørgsler, kan der dermed være risiko for, at den bruges ukritisk. I den forbindelse kan det være problematisk, hvis PPR-psykologen bruger en stor del af sin tid på at teste med WISC, hvor tiden og ressourcerne kunne anvendes mere hensigtsmæssigt på konsultative praksisser.

Det kan således tyde på, at en udbredt og sommetider ukritisk brug af WISC kan fremstå kontraproduktivt, hvis den konsultative tilgang skal slå rødder i PPR. Selvom kommuner promoverer sig selv på konsultativt arbejde, så er det måske ikke altid en

realitet i den virkelige verden, netop fordi der eksisterer strukturer, der går helt fra samfundsniveau til den enkelte psykolog.

9.3 Den kritisk-reflekterende praktiker

Ovenstående fremlægger perspektiver, der belyser argumenter for og imod, at WISC er berettiget i sin udbredelse i PPR. På baggrund heraf kan det diskuteres, hvilken rolle WISC bør spille i fremtidens PPR.

Morin udtaler, ifølge Middelboe (2018), at et for ensidigt fokus på kognitive tests i vurderingen af et barns mistrivsel kan være problematisk, når man ønsker at opnå en forståelse af, hvad der er på spil for barnet i forskellige kontekster i dets liv, og hvilke løsninger, der kan være. Morin argumenterer for, at der ikke nødvendigvis er noget galt med, at PPR tester børn - men at den viden, testen kan bidrage med, ikke bør tillægges større værdi end andre vidensformer såsom de kvalitative beskrivelser fra forældre og klasselærere (Middelboe, 2018). Derudover argumenterer Gilmore (2015) samt Meteyard og Gilmore (2015) henholdsvis for, at en WISC aldrig bør stå alene i undersøgelsen af et barn, og at andre tests i højere grad bør supplere eller erstatte WISC, end hvad det er tilfældet i dag. På den baggrund kan der argumenteres for, at det ikke nødvendigvis er problematisk, at WISC ofte benyttes i PPR-undersøgelser - problemet opstår først, når testresultaterne alene kommer til at definere forståelsen af barnet og interventionen. Der kan nemlig, ifølge Morin, være risiko for, at pædagogiske og didaktiske interventioner, der retter sig mod klassemiljøet og børnefællesskabet, overses (Middelboe, 2018). Hertil er en vigtig opmærksomhed, at undersøgelsesmetoder ikke er neutrale, men ifølge Nielsen og Hertz (2021) skaber en bestemt kultur, hvorved anvendelsen af test kan tænkes at reproducere et individfokus.

Det kan ofte være en kombination af individuelle (McGill et al., 2018; Oakland et al., 2016; Weiss et al., 2016) og relationelle faktorer (Nielsen & Hertz, 2021; Szulevicz & Tanggaard, 2015), der ligger til grund for, at et barn oplever vanskeligheder i skolen. Dette understreger, at psykologer i PPR har med såkaldte wicked problems at gøre, som ikke kan håndteres ud fra én standardiseret og endegyldig fremgangsmåde. Derfor vil vi argumentere for, at det kan være meningsfuldt både at undersøge bar-

nets iboende funktionsniveau gennem velreflekteret brug af psykometriske tests og ligeledes undersøge konteksten, barnet befinder sig i.

I forlængelse af dette inddrages perspektiver af Szulevicz og Tanggaard (2015), der beskriver, at PPR bør rette deres praksis mod en pragmatisk-konsultativ tilgang. Ud fra denne tilgang bør PPR-psykologen grundlæggende forholde sig til barnets kontekst, frem for at anskue vanskeligheder som noget iboende i barnet, og således bør forandringspotentiallet findes i barnets relationer (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Ligeledes bør PPR-psykologen gå pragmatisk til værks og forholde sig kreativt og eksperimenterende. Dermed kan PPR-psykologen ikke tilgå problemstillinger ud fra en standardmetode, men bør tilpasse undersøgelsen og interventionen til den givne kontekst (Szulevicz & Tanggaard, 2015). I den forbindelse kan Donald Schöns begreb om *refleksion-i-handling* inddrages. Ud fra denne tilgang er det væsentligt, at praktikerne bringer sig selv og sine erfaringer i spil for at forstå det unikke problem og samtidigt løbende reflektere over egen praksis (Schön, 2006). Man bør således ikke nødvendigvis tilgå komplekse problemstillinger med standardiserede metoder men derimod løbende tilpasse sin undersøgelse og intervention samt eksperimentere med at finde den rigtige løsning (Schön, 2006). I den forbindelse kan der argumenteres for, at WISC ikke må blive en selvfølge i undersøgelser, der bliver definerende for forståelsen af barnet. Ifølge Szulevicz og Tanggaard (2015) er det dog fortsat legitimt at anvende individorienterede undersøgelsesmetoder, såsom kognitiv testning, i den pragmatisk-konsultative tilgang. De pointerer, i tråd med bl.a. Morin (Middelboe, 2018) og Meteyard og Gilmore (2015), at testning dog aldrig må stå alene og altid skal kontekstualiseres til barnets hverdagsliv (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

På baggrund af ovenstående vil vi derfor argumentere for, at når WISC anvendes, bør det være ud fra en kritisk refleksion over, om det er den mest relevante metode for den pågældende problemstilling. Brugen af testen bør dermed bygge på et psykologfagligt grundlag - og ikke fordi, at brugerne af PPR eksempelvis efterspørger den. Derfor bør PPR-psykologen anlægge en kritisk og refleksiv tilgang i sin praksis, hvor det er den unikke problemstilling, der dikterer metoden.

Kapitel 10 Konklusion

Som det fremgår af 1.1 *Indledning*, befinder vi os på tærsklen til at skulle ud og arbejde som psykologer i praksis. På baggrund af vores kandidatretning Educational Practice, praktik og efterfølgende studiejobs har vi både opnået en spirende interesse for pædagogisk psykologi og fået et indblik i PPR-psykologers arbejdspraksis. Med et oparbejdet fagligt indblik i hvordan pædagogisk-psykologiske problemstillinger kan forstås som komplekse og multifaktorielle, har vi fundet det interessant, hvordan PPR-psykologen tilgår og håndterer sådanne problemstillinger. Gennem egne erfaringer fra PPR samt orientering i forskningslitteratur har vi opnået en forståelse af, at WISC-testen er et af de mest anvendte undersøgelsesredskaber i PPR.

Viden om PPR's undersøgelsesmetoder synes relevant, da disse kan have betydning for, hvordan pædagogisk-psykologiske problemstillinger forstås. Undersøges et barn i mistrivsel kognitivt, vil forståelsen af barnets vanskeligheder således påvirkes af denne viden (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Derfor har vi været nysgerrige på at afdække, hvorfor netop WISC-testen anvendes i så udpræget grad, da vi vil argumentere for, at dette kan kaste lys over PPR's generelle forståelse og håndtering af børn og unges udfordringer. Derfor har vi undersøgt følgende problemformulering ud fra en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang:

Hvorfor er WISC et udbredt redskab blandt PPR-psykologer?

For at blive klædt på til at undersøge hvilke årsager, der kan være til denne udbredelse, er der redegjort for forskellige teoretiske perspektiver heriblandt den historiske brug af intelligencetests samt opbygning og egenskaber ved WISC. Derudover har vi redegjort for psykologers fagidentitet samt aktuelle samfundstendenser, hvor målbarhed, effektivisering og evidensbaseret praksis idealiseres. Desuden er der redegjort for en psykomedicinsk forståelse, og hvordan denne præger tilgangen til pædagogisk-psykologiske problemstillinger.

Det empiriske grundlag for undersøgelsen tager udgangspunkt i fire semistrukturerede interviews med PPR-psykologer fra tre forskellige kommuner. Empirien er behandlet gennem en tematisk analyse, hvor fire temaer blev identificeret på tværs af

alle interviewene. De fire temaer er *Psykologernes holdning til WISC, Fagkulturen i PPR, Et kvantificeret og effektiviseret PPR* og *WISC som adgangsbillet til yderligere hjælp*. Temaerne er efterfølgende diskuteret i henhold til de redegjorte teoretiske perspektiver, ligesom ny litteratur er inddraget.

På baggrund af specialets undersøgelse kan det konkluderes, at WISC-testen ofte benyttes af PPR-psykologer, fordi de ser flere fordele ved testen. PPR-psykologerne oplever bl.a., at WISC er brugbar til at afdække børns kognitive styrker og svagheder, hvilket anses som relevant viden i forståelsen af børns mistrivsel i skoleregion. Viden herom kan, ifølge psykologerne, anvendes til at opstille pædagogiske handleforslag til lærere. Desuden giver WISC-testen mulighed for, at psykologerne kan danne et psykologfagligt kvalificeret indtryk af, hvordan barnet eksempelvis håndterer udfordrende opgaver, barnets kontaktevne samt dets opmærksomheds- og koncentrationsevne; og disse er ligeledes væsentlige informationer i forståelsen af barnet. På grund af PPR-psykologernes erfaring med testen er det således nemmere at sammenligne det kliniske indtryk med tidligere oplevelser af børn i testsituationen. Ligeledes fremgår det af interviewene, at WISC benyttes til at be- eller afkræfte, om barnets kognitive funktionsniveau ligger til grund for mistrivsel, og på den baggrund beskrives det af Katrine (l. 205), at WISC kan *være et godt redskab til sådan at få åbnet sagen lidt op* i komplekse problemstillinger.

Det konkluderes, at fagkulturen i PPR er medvirkende til, at WISC er et udbredt værktøj i PPR-undersøgelser. Psykologernes fagmonopol på at udføre WISC medfører tilsyneladende, at skolerne forventer, at det er en af PPR's kerneydelser, hvorfor de ofte efterspørger testen. Desuden kan det tyde på, at PPR sommetider inddrages i sager, hvor barnets mistrivsel har stået på længe, hvortil lærerne kan opleve frustration og afmagt. I sådanne tilfælde kan nogle af psykologerne opleve, at lærerne har en individorienteret forståelse af barnets vanskeligheder og dermed særligt efterspørger WISC-testning af barnet. Nyuddannede psykologer kan have tendens til at efterkomme læreres ønsker om en WISC-testning, ikke nødvendigvis fordi det vurderes psykologfagligt relevant, men fordi det opleves afgørende, når der skal etableres et godt samarbejde med skolerne. Det lader ydermere til, at særligt nyuddannede PPR-psykologer kan føle sig usikre i sin faglighed og anvender WISC på grund af, at det

opleves som et trygt redskab, de er rutineret i at bruge og som tilmed ofte efterspørges af skolerne.

Et fund i specialets undersøgelse er derudover, at PPR-psykologer sommetider anvender WISC, fordi de har en oplevelse af, at testresultater har større gennemslagskraft og er mere håndgribelige for eksempelvis lærere og skoleledere end kvalitative beskrivelser og indtryk af barnet. Det tyder hertil på, at PPR-psykologers arbejde skal kvalitetssikres og dokumenteres, hvor WISC kan bidrage med legitimitet af de psykologiske undersøgelser. Desuden peges der på, at PPR har travlt. På trods af at WISC er en tidskrævende undersøgelsesmetode, prioriteres den dog stadig ofte i PPR-undersøgelser, mens andre metoder derfor fravælges. En årsag til dette kan være psykologernes oplevelse af, at kognitiv udredning med WISC pålægges PPR for at aflaste psykiatrien - og hvis WISC-resultater ikke foreligger i psykiatrihenvisningen, er der stor risiko for, at den afvises. Det konkluderes derfor, at WISC-testning er udbredt i PPR, fordi testen kommer til at fungere som en adgangsbillet både til psykiatrisk udredning men også til visitering til specialtilbud. Det tyder således på, at WISC-testning kan bidrage med en kategorisering af børn, der befinder sig inden eller udenfor normalområdet kognitivt, hvor der anlægges en individorienteret forståelse af børn.

Som det fremgår af ovenstående, er der ikke kun ét svar på problemformuleringen. Årsagen til at WISC er udbredt blandt PPR-psykologer synes at stikke i mange retninger og strækker sig både fra samfundsniveau og ned til den enkelte PPR-psykologs faglighed. Specialets undersøgelse peger på, at WISC i sig selv ikke er problematisk, da testen bidrager med relevant psykologfaglig viden. Problemet opstår dog, når WISC anvendes i sager, hvor det ikke nødvendigvis vurderes psykologfagligt meningsfuldt, og når kontekstuel viden om barnet negligeres. På den baggrund anlægges der i specialet et standpunkt om, at PPR-psykologer bør have et kritisk og refleksivt blik på sin metodepraksis for på den måde at undgå, at WISC-testen anvendes ukritisk og *bare kommer til at stå som sådan et orakel* (Katrine, l. 732).

11 Referenceliste

- Andersen, H. & Koch, L. (2016). Hermeneutik og fænomenologi. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Red.), *Videnskabsteori. I statskundskab, sociologi og forvaltning*. (3. udg., 205-250). Hans Reitzels Forlag.
- Ashton, R. & Roberts, E. (2006). What is valuable and unique about the educational psychologists? *Educational Psychology in Practice*, 22(2), 111-123.
- Benson, N. F., Floyd, R. G., Kranzler, J. H., Eckert, T. L., Fefer, S. A. & Morgan, G. B. (2019). Test use and assessment practices of school psychologists in the United States: Findings from the 2017 National Survey. *Journal of School Psychology*, 72, 29-48. doi: 10.1016/j.jsp.2018.12.004
- Borring, C. G. (2021). Bevægelser mod praksisnære samarbejdsformer - historiske og aktuelle individualiseringsproblematikker i skolepsykologien. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 58(2), 71-83.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Brinkmann, S. (2010). Patologiseringsstenen: Diagnoser og patologier før og nu. I S. Brinkmann (Red.), *Det diagnosticerede liv - sygdom uden grænser* (pp. 15-31). Aarhus: Klim.
- Brinkmann, S. (2011). *Identitet: Udfordringer i forbrugersamfundet*. Aarhus: Klim.
- Brinkmann, S. (2016). Forståelse og fortolkning. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Red.), *Videnskabsteori. I statskundskab, sociologi og forvaltning*. (3. udg., 69-98). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder - En grundbog* (3. udg, pp. 581-600). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder - En grundbog* (3. udg, pp. 15-29). Hans Reitzels Forlag.

- Corkum, P., French, F. & Dorey, H. (2007). School Psychology in Nova Scotia: A Survey of Current Practices and Preferred Future Roles. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 108-120.
- Dansk Psykolog Forening (2021). *PPR er under pres - det rammer sårbare børn og familier*. Tilgået d. 04.05.22, fra <https://www.dp.dk/ppr-er-under-pres-det-rammer-saarbare-boern-og-familier/>
- Dansk Psykolog Forening & Kommunernes Landsforening (2018). *Fremtidens krav til psykologer i PPR*.
- Databeskyttelsesloven. (2018). *Lov om supplerende bestemmelser til forordning om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger og om fri udveksling af sådanne oplysninger (databeskyttelsesloven)*. Tilgået d. 01.03.22, fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/502>
- Dombrowski, S. C., McGill, R. J., Farmer, R. L., Kranzler, J. H. & Canivez, G. (2021). Beyond the Rhetoric of Evidence-Based Assessment: A Framework for Critical Thinking in Clinical Practice. *School Psychology Review*, 1–14. doi: 10.1080/2372966X.2021.1960126
- Elmholt, C. (2006). Kategoriseringspraktikker - skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 22(5), 443-459.
- EVA (2009). *Undersøgelse blandt PPR-PPR-psykologer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Farmer, R. L., McGill, R. J., Dombrowski, C. S. & Canivez, G. L. (2021) Why Questionable Assessment Practices Remain Popular in School Psychology: Instructional Materials as Pedagogic Vehicles. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(2) 98–114.
- Farrell, P. (2009). The developing Role of School and Educational Psychologists in supporting Children, Schools and Families. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 74-85.
- Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, 31(6), 581–598. doi: 10.1177/0143034310386533
- Feilberg, C. (2019a). Den kvalitative iagttagers habitus – personligt og kollektivt. I C. Feilberg & J. Maul (Red.), *Kvalitative Iagttagelser – At forstå, undersøge*

- og udrede mennesker på et eksistentiel-fænomenologisk grundlag, (pp. 99-124). Aalborg Universitetsforlag.
- Feilberg, C. (2019b). Vilkårene for den kvalitative iagttagelse – i et nutidigt perspektiv. I C. Feilberg & J. Maul (Red.), *Kvalitative Iagttagelser – At forstå, undersøge og udrede mennesker på et eksistentiel-fænomenologisk grundlag*, (pp. 239-264). Aalborg Universitetsforlag.
- Feilberg, C., Norlyk, A. & Keller, K. D. (2018). Studying the Intentionality of Human Being: Through the Elementary Meaning of Lived Experience. *Journal of phenomenological psychology*, 49(2), 214-246.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard. (Red.), *Kvalitative Metoder. En grundbog*. (2. udg., 497-520). Hans Reitzels Forlag.
- Fox, M. (2011). Practice-based evidence – overcoming insecure attachments. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 325-335.
- From, K. (2017). Forord. I Wechsler, D., *WISC-V. Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition. Vejledning. Del 1. Dansk version*. Pearson.
- Gilmore, L. (2015). Editorial: A WISC is never enough. *Journal of Psychologists and Counsellors in School* 25(1), iii–v. doi: 10.1017/jgc.2015.14.
- Graybeal, C. (2014). The Art of Practicing with Evidence Clinical. *Social Work Journal*, 42(2), 116-122.
- Hamre, B. (2012). *Potentialitet og optimering i skolen. Problemforståelser og forskelssætning af elever - en nutidshistorisk analyse*. Ph.D.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Hamre, B. (2016). Når diagnosen dikterer pædagogikken. I B. Hamre & L. Vibe (Red.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (pp. 141-158). Frydenlund Academic.
- Hamre, B. (2019). Inklusion - skolens historiske håndtering af diversitet i velfærdsstaten. I K. Petersen & J. Hedegaard Hansen (Red.), *Inklusion og eksklusion: En grundbog*. (pp. 41-58). Hans Reitzels Forlag.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). *The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory*. Praeger.
- Head, B. W. & Alford J. (2015). Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*, 47(6), 711-739.

- Højberg, H. (2014). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne. I L. Fuglsang, P. Bitsch & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne* (3. udg., pp. 289-324). København: Samfundslitteratur.
- Højholt, C. & Szulevicz, T. (2013). Observation som konsultativ praksisform. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 50(5), 36-47.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020) Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative Metoder - En grundbog*. (3. udg., pp. 281-308). Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, C. R. (2009). *Identitet. Psykologisk og kulturanalytiske perspektiver* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kaufman, A. S. (2000). Intelligence Tests and School Psychology: Predicting the Future by Studying the Past. *Psychology in the Schools*, 37(1), 7-16.
- Kousholt, D. & Lentz, J. (2021). Hvordan skabes et styrket PPR? - Aktuelle bevægelser og dilemmaer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2), 3-7.
- Kranzler, J. H, Benson, N., & Floyd, R. G. (2016). Intellectual assessment of children and youth in the United States of America: Past, present, and future. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(4), 276–282. doi: 10.1080/21683603.2016.1166759
- Krogstrup, H. K. (2002). Når socialt arbejde bliver “standardvare”. *Nordisk Sosialt Arbeid*, 3, 122–130.
- Krøjgaard, P. (2001). Økologisk validitet og eksperimentel spædbarnsforskning. *Psyke & Logos*, 22(2), 635-661.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lagermann, L. C. (2020). Fraværets fornuft. En forståelig modstand på et ubærligt skoleliv? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 52(1), 38-49.
- Langdrigde, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*. Harlow: Pearson Education.
- Lockwood, A. B., Farmer, R. L., & Krach, S. K. (2022). Examining School Psychologists’ Attitudes Toward Standardized Assessment Tools. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(3), 311-326. doi: 10.1177/07342829211057642
- Mau, S. (2019). *The Metric Society: On the Quantification of the Social*. Cambridge: Polity Press.

- Maul J. & Feilberg, C. (2019). Det fortolkende blik – psykomotoriske vanskeligheder, diagnoser og pædagogisk-psykologisk rådgivning. I C. Feilberg & J. Maul (Red.), *Kvalitative lagttagelser – At forstå, undersøge og udrede mennesker på et eksistentiel-fænomenologisk grundlag*, (pp. 191-214). Aalborg Universitetsforlag.
- McGill, R., Dombrowski, S. & Canivez, G. (2018). Cognitive profile analysis in school psychology: History, Issues and continued concerns. *Journal of School Psychology, 71*, 108-121. doi: 10.1016/j.jsp.2018.10.007.
- Meteyard, J. D. & Gilmore, L. (2015). Psycho-Educational Assessment of Specific Learning Disabilities: Views and Practices of Australian Psychologists and Guidance Counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 25*(1), 1-12. doi 10.1017/jgc.2014.19.
- Middelboe, V. (2018). *Når psykologiske test dominerer PPR*. Tilgået d. 22.03.22, fra <https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/naar-psykologiske-test-dominerer-i-ppr>
- Morin, A. & Hedegaard-Sørensen, L. (2018). Psychiatric testing and everyday school life: Collaborative work with diagnosed children. I B. Hamre, A. Morin & C. Ydesen (Red.). *Testing and Inclusive Schooling: International Challenges and Opportunities* (pp. 198-213). New York: Routledge.
- Mortensen, S. H., Gundersen, L. & Pedersen, M. S. (2006). Den privatpraktiserende PPR psykolog. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 22*(5), 415-429.
- Nielsen, B. (2019). *PPR-Håndbogen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, B. (2020). Hvorfor er det så svært at udvikle “Skolen for Alle”? Mangler vi viden? Spilder vi ressourcer? Hvad med PPR? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 57*(1), 77-101.
- Nielsen, J. & Hertz, S. (2021). PPR som specialister i kompleksitet. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 58*(2), 8-21.
- Oakland, T., Douglas, S., & Kane, H. (2016). Top Ten Standardized Tests Used Internationally With Children and Youth by School Psychologists in 64 Countries: A 24-Year Follow-Up Study. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(2), 166–176. doi: 10.1177/0734282915595303

- Pedersen, L. T. & Brinkmann, S. (2007). Introduktion til et spændingsfelt. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann (Red.), *Psykologi: forskning og profession* (pp. 11-18). København: Hans Reitzel.
- Pfeiffer, S. I., Reddy, L. A., Kletzel, J. E., Schmelzer, E. R., & Boyer, L. M. (2000). The practitioner's view of IQ testing and profile analysis. *School Psychology Quarterly*, 15(4), 376-385. doi: 10.1037/h0088795
- Rimvall, M., Elberling, H., Rask, C. U., Helenius, D., Skovgaard, A. M., & Jeppesen, P. (2014). Predicting ADHD in school age when using the Strengths and Difficulties Questionnaire in preschool age: a longitudinal general population study. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 23(11), 1051-1060. doi: 10.1007/s00787-014-0546-7
- Schön, D. A. (2006). *Den reflekterende praktiker*. Forlaget KLIM
- Smedler, A. & Tideman, E. (2011). *At teste børn og unge. Om testmetoder i den psykologiske undersøgelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. & Klitmøller, J. (2018). *Fremtidsparat? Hinsides PISA - Nordiske perspektiver på uddannelse*. Hans Reitzels forlag.
- Sotelo-Dynega, M., & Dixon, S. G. (2014). Cognitive assessment practices: A survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 51(10), 1031–1045. doi: 10.1002/pits.21802.
- Stam H. (2011). Wicked Problems and the Construction of Theory in Psychology. I O. Dreier, H. Van Rappard, J. Motzkau & J. Yen, (Red). *Theoretical Psychology: Global Transformations and Challenges*. (pp. 2-12). Canada: Captus Press Ink.
- Stanek, H. (2021). *PPR-ledere: Vores psykologer er knalddygtige, men de forsvinder hurtigt*. Tilgået d. 10.05.2022 fra <https://www.folkeskolen.dk/assens-kommune-efteruddannelse-finanslov/ppr-ledere-vores-psykologer-er-knalddygtige-men-de-forsvinder-hurtigt/2073247>
- Sundhedsdatastyrelsen (2019). *Et stigende antal børn og unge har kontakt til psykiatrien*. Tilgået d. 20.05.2022 fra https://sundhedsdatastyrelsen.dk/da/nyheder/2019/noegletal_sygehusvaesenet_171219
- Sundhedsstyrelsen (2021). *National klinisk retningslinje for udredning og behandling af ADHD hos børn og unge*.

- Szulevicz, T. (2013). Hvori består det psykologiske i pædagogisk psykologisk praksis? *Psyke & Logos*, 34(2), 462-479.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder - En grundbog*. (2.udg., pp. 81-96).
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2014). Inclusion and budget cuts – The contours of educational psychology in the marketplace, *Nordic Psychology*, 66(1), 36-52.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, O. H., Thoft, E., Hasle, P. Hvenegaard, H. & Sasser, M. (2016). *Ledelse af kerneopgaven*. København: Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder - En grundbog*. (2. udg., 463-496). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder - En grundbog* (3. udg, pp. 33-64). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2007). Learning trajectories among educational psychologists, *Studies in Continuing Education*, 29(3), 295-314.
- Tugwell, P. & Kottnerus, J. (2015). Is the 'Evidence-Pyramid' now dead? *Journal of clinical epidemiology*, 68(11), 1247-1250.
- Watkins, Canivez, G. L., Dombrowski, S. C., McGill, R. J., Pritchard, A. E., Holingue, C. B., & Jacobson, L. A. (2021). Long-term stability of Wechsler Intelligence Scale for Children-fifth edition scores in a clinical sample. *Applied Neuropsychology. Child*, (ahead-of-print), 1–7. doi: 10.1080/21622965.2021.1875827.
- Wechsler, D. (2017). *WISC-V. Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition. Vejledning. Del 1. Dansk version*. Pearson.
- Weiss, L., Saklofske, D., Holdnack, J. & Prifitera, A. (2016). WISC-V: Advances in the Assessment of Intelligence. I L. G. Weiss, D. H. Saklofske, J. A. Holdnack & A. Prifitera (Red.), *WISC-V Assessment and Interpretation: Scientist-Practitioner Perspectives* (pp. 3-23). Elsevier Science & Technology.