

”Jeg har faktisk aldrig set det her barn!”

En diskurspsykologisk analyse af eksisterende forståelser af børn og sammenhængen med PPR-psykologers praksis



Navn og studienummer:
Maiken Pedersen, 20192965

Rapportens samlede antal tegn:
165.784 tegn

Antal normalsider á 2400 tegn:
69,08 sider

10. Semester Psykologi
Specialeafhandling

Vejleder:
Sarah Kirkegaard Jensen

Aalborg Universitet
31. maj 2024

Abstract

This master thesis is a qualitative study regarding, how different understandings of children are expressed in the supervision for educational psychologists, and what significance the understanding of children has for the educational psychologists' daily work. Sociological literature on the topic of children and childhood studies suggest that children must be placed in the foreground of childhood studies and understood as capable agents and actors in the social world. This shift in childhood studies has been named "the new paradigm" (Gulløv, 1999; James & Prout, 2015). The new paradigm of childhood studies represents a critique of developmental psychology's conventional understanding of children as universal and "people-in-becoming".

The empirical foundation of this master thesis is derived from participation in group supervisions for educational psychologists, encompassing three sessions that were recorded, transcribed and analyzed. Two theoretical approaches are employed in dealing with the research question of this master thesis: Discursive psychology (Wetherell & Potter, 1992) and positioning theory (Harré & Langenhove, 2010). The analytical focus is on how the educational psychologists use interpretive repertoires to construct truths regarding children, and which discourses they draw on when they resonate, argues, and express their work of supporting children. The positioning theory sheds light on how the educational psychologists are positioning themselves and others verbally.

It becomes evident through the analysis that the interpretative repertoires of the educational psychologists are often contradictory, as they draw on two different overarching perspectives – a clinical and classical developmental psychological perspective, and a more context- and socially-oriented perspective. The fact that these opposing discourses manage to coexist, contrary to expectations, can be interpreted as an indication that psychology, as a scientific field, is generally open to inspiration from alternative perspectives, such as the sociologically grounded new paradigm of childhood studies. The clinical and classical developmental psychology, which also forms the professional foundation of educational psychologists, still seems to be the dominant discourse within educational counseling. Meanwhile, alternative perspectives, such as the new paradigm of childhood studies, constitute a counter-discourse that seems to be gaining more legitimacy and influence in educational practice. Based on Jensen

(2006), I have touched upon the importance of social and material conditions for discursive practices. More specifically, the analysis has shown that if interdisciplinary collaboration is conflict-ridden certain interpretative repertoires are activated. Interpretative repertoires where the child risks being understood detached from its context. This perspective has only played a minor part in this thesis, and it is an area that is worth investigating further in future work.

A central argument in this master thesis is, that the entangled interpretative repertoires express ambivalence among the educational psychologists. The ambivalence may be construed as indicative of the intersection of two antithetical discourses within practical contexts.

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning.....	1
2.0 Afgrænsning.....	2
3.0 Forståelser af børn og PPR	3
3.1 <i>Forståelser af børn</i>	4
3.1.1 Socialiseringsperspektivet.....	4
3.1.2 Barndommen som en social konstruktion.....	6
3.1.3 Børn som sociale aktører.....	7
3.1.4 Kritik af den nye barndomsforskning.....	9
3.2 <i>Forståelser af børn i PPR</i>	11
3.2.1 Et vurderende PPR.....	11
3.2.2 Et servicerende PPR.....	11
3.2.2.1 Anvendelsen af test i PPR	13
3.2.3 Et konsultativt PPR	14
3.2.3.1 Det tværfaglige samarbejde og forståelser af børn	15
3.3 <i>Den aktuelle situation i PPR</i>	16
3.3.1 Barnets perspektiv	17
3.3.2 Deltagerobservation som en metode til at nærme sig barnet.....	18
3.4 <i>Sammenfatning</i>	19
4.0 Metodologi.....	21
5.0 Metodiske overvejelser	23
5.1 <i>Deltagerobservation</i>	23
5.1.1 Passiv deltagerobservation	24
5.1.2 Generering af analysemateriale.....	25
5.2 <i>Observationssituationen</i>	26
5.3 <i>Informanter.....</i>	27
5.4 <i>Transskriberingstilgang</i>	27
5.5 <i>Analysemetode.....</i>	28
5.5.1 Kodning og temaer	28
5.5.2 Diskurspsykologisk analyse	29
5.5.3 Positioneringsteori.....	30
5.6 <i>Etiske overvejelser</i>	32

6.0 Analyse	32
6.1 <i>Beskrivelser af børn</i>	34
6.1.1 Klinisk og klassisk udviklingspsykologisk forståelse	34
6.1.2 Kontekstualiseret forståelse	37
6.1.3 Sameksistensen af forståelser	39
6.2 <i>Eksklusion som inklusion</i>	43
6.2.1 "Han kan ikke rumme det"	43
6.3 <i>Børneperspektiv</i>	46
6.3.1 "At have barnet i fokus"	46
6.3.2 "Jeg har faktisk aldrig set den her dreng"	51
6.4 <i>Det tværfaglige samarbejde som en krigsplads</i>	53
6.5 <i>Sammenfatning</i>	55
7.0 Diskussion	56
7.1 <i>Sammenflettet forståelser af børn</i>	57
7.1.1 <i>Den pædagogiske psykologi</i>	58
7.3 <i>Specialets kvalitet</i>	61
7.3.1 <i>Metodologisk diskussion</i>	62
8.0 Konklusion	64
Referenceliste	67

Bilag 1: Transskriptionskonventioner

Bilag 2: Samtykkeerklæring

1.0 Indledning

Vi lever i en samtid, hvor vi er mere opmærksomme på børn og deres trivsel, end vi nogensinde har været. Dette gælder i dagligdagen såvel som i forskningsverden (James & Prout, 2015; Ramaekers & Suissa, 2012). Der er et ønske om at bringe børn frem i lyset. Lade deres stemmer og perspektiver tale for sig selv. Se børn som enkelte individer med egne oplevelser og forståelser af deres verden. Denne interesse reflekterer sig også i PPR-psykologers arbejde, men hvordan balancerer man mellem at frembringe barnets perspektiv og udføre en faglig vurdering? Dette kan være en vanskelig balance at finde i en travl hverdag. For som PPR-psykologen i specialets titel udtrykker det, så kan realiteten være, at PPR-psykologen ikke kan nå det hele: ”Jeg har faktisk aldrig set det her barn!”. Den pågældende psykolog ytrer, at hun ikke har set det barn, som hendes sag omhandler. I dette speciale vil jeg dykke dybere ned i, hvilke forståelser der knytter sig til *at se et barn*. For hvordan *ser* man egentlig et barn mest retmæssigt?

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) er en offentlig institution der lovpligtigt eksisterer i alle af landets 98 kommuner. Tilbuddet kan fungere under forskellige navne, men alle har dét formål at yde en pædagogisk psykologisk rådgivning. Overordnet, så tilbyder PPR råd og vejledning vedrørende børn og unge i alderen 0-18 år til forældre, lærere, pædagoger og institutioner. Arbejdsfunktionerne inden for PPR ændrede sig særligt i kraft med inklusionslovgivningen fra 2012 og skolereformen fra 2014 (Graff, Nüchel & Sparre, 2021; Hamre, 2019). Lovændringer betyder, at den danske folkeskole skal være mere inkluderende. PPR kommer hermed til at tjene en ny funktion ift. at lykkes med at inkludere flest mulig elever. Den nye arbejdsfunktion forudsætter nye arbejdsmetoder. PPR skal nu i højere grad yde supervision og rådgivning, agerer forebyggende og yde en konsultativ praksis (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

I en rapport udarbejdet af Kommunernes Landsforening og Dansk Psykolog Forening tyder det på, at den konsultative tilgang er udfordret. For selvom PPR's praksis er blevet mere konsultativ, så fylder det individualistiske fokus fortsat meget i PPR's arbejdstilgange (KL & DP, 2018). Psykologer fortæller om, hvordan de oplever at stå i et krydspres i deres arbejde, da de forskellige samarbejdspartnere (f.eks. forældre,

lærere og pædagoger) kan anlægge vidt forskellige perspektiver på de givne problematikker. Dette kan ofte føre til, at PPR-psykologerne er i et dilemma om, hvorvidt de skal fokusere indsatsen på individuelle udredningsopgaver eller på at forbedre de rammer barnet begår sig i (Aarhus Universitet: Arts, 2023). Hertil er der en række strukturelle betingelser der rammesætter PPR-psykologens muligheder; høj mistrivsel blandt børn samt skoler og lærere der i forvejen er presset i deres hverdag (EVA, 2023; Kloch, 2022; Tjærandsen, 2023). PPR-psykologer forventes at arbejde med at forbedre læringsfællesskabet, fremme deltagelsesmulighederne i klassen, men også at kunne vurdere behovet for pædagogisk psykologisk støtte hos det enkelte barn inden for de givne rammer, som PPR udgør. Hvordan er dette med til at forme PPR-psykologers forståelse af børn? Er der overhovedet en entydig forståelse? Hvordan påvirker dette PPR-psykologers praksis?

Dette ønsker jeg at undersøge nærmere ved analysere, hvilke diskurser PPR-psykologer trækker på i deres supervision, hvordan de konstruerer forståelser af børn og hvordan dette former deres børneperspektiv. Ovenstående interesse ligger grund for udarbejdelsen af følgende problemformulering:

Hvordan kommer forskellige forståelser af børn til udtryk i supervisionen for PPR-psykologer, og hvilken betydning har forståelsen af børn for PPR-psykologers daglige arbejde?

2.0 Afgrænsning

Det følgende afsnit har til formål at uddybe forståelsen af specialets problemformulering. Derudover ønsker jeg at belyse generelle til- og fravalg relateret til specialet.

Det nærværende speciale er afgrænset i forhold til at undersøge PPR-psykologer. Andre aktører i det tværfaglige samarbejde, så som pædagoger, forældre, lærere osv., er ikke genstand for analysen på trods af, at de nævnes enkelte gange undervejs i specialet. Ydermere er empiriindsamlingen afgrænset til at rumme den supervision informanterne (PPR-psykologerne) modtager. Specialet undersøger herved ikke det tværfaglige samarbejde direkte, men kun indirekte gennem de historier PPR-psykologerne fortæller om deres tværfaglige møder. Af problemformuleringen

fremgår det, at jeg ønsker at undersøge, hvordan forskellige forståelser kommer til udtryk. Således er jeg interesseret i, hvordan psykologerne aktivt bruger sproget som et værktøj til at forme, udtrykke og argumentere for deres forståelser af børn. Derfor vil analysens primære fokus være på sproglige handlinger.

I dette speciale skal ”forståelser af børn” forstås som den brede forståelse af, hvordan børn indgår i deres omverden, hvilke egenskaber de besidder (og ikke besidder) samt hvordan børn lærer og udvikler sig. ”Supervision” referer til den supervision PPR-psykologer som faggruppe er berettigede til at modtages i forbindelse med deres arbejde. I nærværende speciales empiri er der tale om gruppesupervision. ”PPR-psykologers daglige arbejde” henviser til, hvordan PPR-psykologen løser sine opgaver – hvordan PPR-psykologen griber de tværfaglige møder an, hvilke interventioner og løsningsforslag PPR-psykologen bringer på banen osv.

Specialets emne og problemformulering udspringer af en interesse for, hvordan måden vi taler om børn på både påvirker vores tilgang til dem, men også er et udtryk for større, generelle samfundstendenser og logikker. Som beskrevet i indledning, så er PPR en divers praksis, der rummer mange opgaver. Derfor synes det særligt interessant at undersøge, hvilke forståelser af børn der eksisterer i PPR, hvordan de eksisterer og hvilken betydning de har. Via deltagerobservation af tre supervisioner for PPR-psykologerne i en given kommune, undersøger jeg, hvilke forståelser af børn der eksisterer i PPR. Jeg vil foretage en diskurspsykologisk analyse af, hvilke sandheder PPR-psykologerne konstruerer, når de beskriver, forklare og rationalisere deres oplevelser af barnet og problemstillingen der omgrænser barnet. Dette vil belyses og uddybes nærmere løbende i projektet.

3.0 Forståelser af børn og PPR

Det følgende afsnit har til formål at præsentere konteksten for specialets relevans, og herved give et indblik i rammerne for at forstå betydningen af forskellige forståelser af børn i henhold til PPR-psykologens daglige arbejde. Dette gøres ved først at give en indføring i barndomsforskningen, der groft skitseret kommer til udtryk i to overordnet forståelser af børn og barndommen. Med den historiske forståelse in mente, redegøres der for PPR-psykologers arbejdstilgange, metoder og deres betydning for forståelsen af børn. Afsnittet rundes af med et indblik i PPR’s tværfaglige samarbejde

med brugerne af PPR, og hvordan samarbejdet påvirker arbejdstilgange og -metoder såvel som den dominerende forståelse af barnet.

3.1 Forståelser af børn

I det følgende afsnit præsenteres tre forskellige perspektiver på børn og barndom. De tre perspektiver tager udgangspunkt i to forskellige tilgange til forskning omhandlende børn og barndommen. Inspireret af Gulløv (1999) inddeles tilgangene i klassisk barndomsforskning og ny barndomsforskning. Gulløv (1999) betegner den klassiske barndomsforskning som socialiseringsperspektivet. Afsnittet har til formål at klarlægge, hvordan forskellige udviklingsforståelser indeholder forskellige samfunds- og menneskesyn (Højholt, 2001). Indenfor den klassiske barndomsforskning forstås barnet som værende i proces. Barnet skal socialiseres for at blive et fuldbyrdet individ i samfundet. Derimod ser ny barndomsforskning barnet som et helt individ. Her betragtes barndommen som en social konstruktion, og barnet som social aktør.

3.1.1 Socialiseringsperspektivet

Indenfor den socialiseringsteoretiske tilgang er formålet at indkredse udviklingen fra barn til voksen. Forskningen inden for denne position efterstræber at skabe universel viden om barnet og barndommen (Gulløv, 1999). Tilgangen bygger på et udviklingsperspektiv, hvor barnet gennemløber en lineær, aldersbestemt udvikling, hvor det modnes kognitivt og mentalt med tiden (Nielsen, 1998). Betoningen af aldersaspektet er influeret af udviklingspsykologien og teoretikere så som Piaget og Erikson og deres teorier om udviklingsstadier (Prout & James, 1997; Adler & Adler, 1998). Denne stadietænkning om børns udvikling er inkorporeret i hverdagsforståelsen af børn og deres udvikling i det vestlige samfund og kommer f.eks. til udtryk gennem udsagn som: "Det er bare en fase han/hun skal igennem" (Prout & James, 1997, p. 12). På trods af den naturlige, biologiske udvikling, anses socialisering stadig en nødvendighed for, at børn kan lære at indgå i de voksnes samfund. Ifølge socialiseringsteoriene, så kan socialiseringen enten være passiv, hvor voksne opdrager barnet i, hvordan det bør gebærde sig, eller mere aktivt, hvor barnet socialiseres ved at indgå eller observere voksnes praksisser (Nielsen, 1998). Børn forstås som "ufuldendte" eller "i proces" i forhold til den vidende og kompetente voksne (Matthews, 2007; Gulløv, 1999). Den aldersdefinerende udvikling leder til, at desto yngre børn er, desto mindre er de en del af de voksnes samfund. Eftersom børn

ikke har de samme kompetencer som voksne, tilskrives børn en marginaliseret position, hvor det er de voksne der bestemmer over børnene. Voksne former børns hverdag, mens børnene selv har begrænset indflydelse. Der er en kvalitativ adskillelse mellem børn og voksne, hvor børn anbringes i institutioner med det formål at lære, udvikle sig og blive socialiseret (Nielsen, 1998). Samtidig er den moderne barndom også præget af omsorg og beskyttelse. Politiske, administrative, institutionelle og omsorgsrelaterede tiltag for børn udtrykker en forståelse af børn som nogen, der er sårbare og har brug for beskyttelse af og mod det voksne samfund (Gulløv, 1999, p. 47). Denne diskurs om sårbarhed og behov for beskyttelse udspringer fra en forståelse af børn som havende behov, som de voksne er nødt til at tilgodese. Disse normative behov anvendes til at argumentere for, hvordan forældre, professionelle og andre nære voksne bør tage sig af børn (Woodhead, 1997). Behovsforståelsen er retorisk stærk, da behovene præsenteres som tidløse og universelle. Samtidig besidder logikken en emotionel styrke, da den inducerer til ansvar, men også skam, hvis den voksne ikke kan formå at imødekomme barnets behov (Woodhead, 1997, p. 66). Det problematiske ved denne forståelse af børn er, at barndommen bliver portrætteret som en afhængighedsperiode, hvor voksne er dominerende forsørgere, mens børn passivt tager til sig. Ydermere underkender behovsforståelsen diversiteten af veje til opvækst samt kulturelle og kontekstspecifikke faktorer (Woodhead, 1997). Med kulturelle og kontekstspecifikke faktorer henviser Woodhead (1997) til, at der er forskellige forståelser af, hvordan børn bør opføre sig, og hvordan deres udvikling bør forløbe afhængig af det pågældende samfund, som barnet lever i. De værdier vi værdsætter hos børn i Vesten er ikke nødvendigvis de samme værdier, som andre samfund værdsætter. Værdierne er med til at afgøre, hvad der kendetegner god og sund udvikling hos barnet.

Socialiseringsteorierne er ofte forankret i biologiske forklaringer og dannet på et naturvidenskabeligt og positivistisk grundlag, hvilket har givet dem status som *"stærke forklaringer"* (Gulløv, 1999, p. 66; Kampmann, 1998, p. 6). Dette er til dels med til at øge legitimiteten, men øger også anvendeligheden. De standardiserede udviklingsstadier knyttet til forskellige alderstrin udgør et håndterligt redskab, hvor det er muligt at sammenligne barnets evner med jævnaldrende, vurdere barnets udvikling og tilpasse undervisning og pædagogik herefter. Alderen udgør en objektiv struktur, der kan anvendes i tilrettelæggelsen af børns hverdag og tilgangen til dem.

Socialiseringsteorierne kritiseres for deres indlejret risiko for at glemme de konkrete børn til fordel for det 'det generelle barn', som videnskaben har fremstillet, samt deres manglende interesse for barnets perspektiv, deltagelse og betydningsdannelse (Gulløv, 1999). Grunden til at socialiseringsteorierne fortsat er fremtrædende i nutidens samfund kan forklares med deres anvendelighed i praksis, men i høj grad også at samtidens strukturelle betingelser reproducere denne logik i diverse institutioner, så som aldersinddelte trin i skolen og børnehaven samt differentieringen mellem almen og specialundervisning (Prout & James, 1997, p. 22f). Prout og James' (1997) analysen gør sig stadig gældende den dag i dag, hvor bl.a. Ramaekers og Suissa (2012) påtaler, hvordan vi har fået en intensiverede tilgang til børns opdragelse og udvikling. Forfatterne påpeger, at vi er yderst opmærksomme på at fremme en hensigtsmæssig udvikling, og om barnet følger sin aldersbestemte udvikling.

3.1.2 Barndommen som en social konstruktion

Ariés udgiver i 1960 bogen "*l'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*" (Barndommens historie), hvor han bl.a. beskriver, at frem til 1400-tallet var det almindeligt at børn i billedkunsten, særligt den kristne af slagsen, blev fremstillet som mænd, men i halv størrelse. De eneste eksempler der modsatte sig dette var afbildningen af Jesusbarnet og andre karakterer fra kristendommen. Dette mener Ariés kan tolkes som et udtryk for, at man så børn som værende små voksne (Ariés, 1982). Om dette var gældende i den brede befolkning, er ikke tydeligt ud fra Ariés arbejde, da det ikke er givet at det kunstneriske udtryk i de kristne kredse også er et udtryk for den bredere befolkning. I samtiden ledte Ariés' værk til en opmærksomhed på, at kategorierne *barndom* og *børn* ikke er konsistente størrelser, men at vores forståelse af dem er udtryk for kulturelle og historiske logikker (Prout & James, 1997). Dette ledte til en revurdering af den tidligere børneforskning, hvilket mundende ud i det der kan betegnes som 'ny barndomsforskning' (Gulløv, 1999).

En del af den nye barndomsforskning beror på en forståelse af barndommen som en social og historisk konstruktion, der er defineret af strukturelle betingelser og diskurser om børn (Prout & James, 1997, p. 8; Gulløv, 1999, p. 70). Barndommen er en social institution, hvis indhold berettiges af de sociale og kulturelle omstændigheder i det givne samfund. Ved denne forståelse af barndommen, er barndom ikke en tilstand men en social position, der definerer enkeltindivider som værende børn, ligesom køn, klasse

og etnicitet også definerer individer (Prout & James, 1997). Den strukturelle forståelse af barndommen kan kritiseres for at reducere barndommen til en social kategori, der alene er defineret af strukturelle betingelser så som økonomi og politik. Selve barnet bliver en statisk kategori, hvor barnets evne til at handle i forhold til strukturerne og de definerede sociale positioner negligeres (Gulløv, 1999). Hermed ikke sagt, at det strukturelle blik ikke er væsentligt. Det bidrager til en forståelse af kategorierne *børn* og *barndom*, hvordan disse formes af samfundsstrukturer samt dominerende diskurser i samtiden og underlægger mennesker systemiske betingelser. Det er dog vigtigt at have for øje, at hverken strukturerer eller diskurser eksisterer uden mennesker der handler i og med dem. Individer producerer og reproducerer sociale strukturer og diskurser, og definere deres betydning i daglig praksis (Graham, 2006; Gulløv, 1999). Herved er kategorierne *børn* og *barndom* ikke fastlåst i en given betydning, men deres betydning konstitueres og vedligeholdes i det sociale rum og af aktørerne heri – så som; børn, pædagoger, lærere, børneeksperter, forældre og forskere.

3.1.3 Børn som sociale aktører

Den nye barndomsforskning fokuserer på de mere subjektive aspekter ved børn og barndom. Her er det centrale standpunkt, at børn er sociale aktører der deltager, handler og skaber mening i sociale praksisser og deres tilværelse. Børn er med til at skabe deres egen udvikling gennem interaktioner med andre mennesker. De producerer og reproducerer, hvad det vil sige at være barn (Gulløv, 1999). Børn skaber et socialt felt inden for de kulturelle konstruktioner og rammer voksne sætter for dem. I det sociale felt mellem andre børn skaber de betydning, roller og alternative versioner af verden (Nielsen, 1998; Adler & Adler, 1998). Herved er det centrale ikke længere, hvad børn kan eller deres kognitive udvikling, men derimod hvad børn *gør* og deres sociale kompetencer i forhold til at aflæse intentioner, tillægge motivation og forstå omgivelserne på socialt hensigtsmæssige måder (Gulløv, 1999, p. 77). Et centralt begreb inden for denne forskningsposition er derfor *deltagelse* og *deltagelsespositioner* (Højholt, 2001). Begreberne har til formål at give ord for, at børn indtager og tildeles forskellige roller og positioner i børnefeltet. Det er gennem deltagelse i interaktioner og forhandlinger, at hvert enkelte barn udvikler forståelse for, hvilke muligheder det har i henhold til sin sociale position. Barnets sociale position er bestemmende for, den gennemslagskraft barnet har i forhold til at definere aktiviteter og betydninger. Denne sociale læringsproces er ikke blot et kognitivt forhold i det

enkelte barn, men et udtryk for samspil mellem barn og omgivelser. Til deltagelsesbegrebet knyttes en forståelse af læring som værende en proces, hvor læring, viden og betydning er funderet i sociale relationer (Gulløv, 1999). På baggrund af dette fokusskift, så anvender forfattere såsom Corsaro, James, Jenks og Prout begrebet *fortolkende reproduktion* (interpretive reproduction) frem for socialisering. *Fortolkende* indfanger det innovative og kreative aspekt af børns deltagelse i samfundet, mens *reproduktion* tydeliggør, at børn ikke blot internaliserer samfundet og kulturen, men at de aktivt bidrager til kulturel reproduktion og forandring (Corsaro & Fingerson, 2003, p. 129f; Matthews, 2007, p. 324). Børns tiltagende deltagelse i deres kultur (deres socialisering) anskues som reproduktiv frem for lineær. Denne reproduktivitet kommer til udtryk i børns forsøg på at skabe mening og betydning i og af de voksnes kultur i samspil med andre jævnaldrende (Corsaro & Fingerson, 2003; Gulløv, 1999, Nielsen, 1998).

Affødt af den nye interesse og forståelse af børn er *børneperspektiv* blevet centralt i børneforskning. "Børneperspektivet er (...) de voksnes forsøg på at forstå og sætte sig ind i de tanker og opfattelser, barnet har af sit eget liv" (Kampmann, 1998, p. 8). Formålet med børneperspektiv er, at man forsøger at synliggøre børn (Kampmann, 1998, p. 11). Waksler (1996) søger at få børns perspektiver frem i lyset med sin empiriske undersøgelse af voksnes minder fra barndommen. Dette resulterer i en klarlægning af, at voksne bestemmer over alt fra barnets basale behov, udseende, aktiviteter og ikke altid tager barnets oplevelser eller følelser alvorligt. Alt dette betegner Waksler som "the little trials", som børn må overkomme, men som voksne sjældent tager alvorligt. Børn anvender dog forskellige ressourcer, så som deres kroppe, emotioner, viden om de voksne eller strategier, til at navigere i eller påvirke de regler og rammer voksne sætter for dem. På den måde handler børn aktivt i de rammer de underlægges (Waksler, 1996). Antagelsen om '*at voksne ved bedst*' anvendes til at retfærdiggøre voksnes beslutninger på trods af barnets eventuelle modstand (Waksler, 1996, p. 192). Det er ikke ensbetydende med at børn altid skal have deres vilje, eller at de ikke må møde udfordringer. At tage barnets perspektiv, når det ytrer, at det ikke vil i skole, er ikke at lade det blive hjemme, men derimod at finde ud af, hvorfor barnet ikke vil i skole. Er det fordi barnet oplever vanskeligheder i deltagelsen i det sociale med de andre børn? Er det fordi barnet ikke bryder sig om en given lærer, eller er det noget helt tredje? Ny barndomsforskning har på mange måder

revolutioneret samfundets syn på børn og deres placering i samfundet, men også forståelsen af børn inden for det psykologiske felt. Dette vil jeg uddybe i afsnit 3.2. Ligesom alle andre tilgange og teoretiske bevægelser er der faldgruber inden for ny barndomsforskning. Det følgende afsnit vil udfolde disse teoretiske paradokser yderligere.

3.1.4 Kritik af den nye barndomsforskning

Ifølge kritiske røster, så er der en iboende risiko for at komme til at ende ved det samme ståsted, som dét ny barndomsforskning kritiserer. Begreber så som *børnekultur*, der betegner det særegent ved børn, for at vise at børn aktivt konstruerer og rekonstruerer mening og betydning mellem hinanden, risikerer at gøre børn og deres hverdag til en verden der er afgrænset fra voksnes. Det leder til, at barndommen kommer til at fremstå som et fænomen, der eksisterer med sine egne forståelser og udtryksformer uden hverken ligheder med eller relationer til voksenverden (Gulløv, 1999, p. 79; Kampmann, 1998, p. 21). Børns sociale arenaer er indvævet i 'voksenverden', og derfor må voksnes forståelser, bestemmelser og handlinger nødvendigvis medtænkes i tolkningen af børns handlemuligheder og ageren (Gulløv, 1999; Kampmann, 1998; Prout & James, 1997).

Den store interesse i at forstå børn som selvstændige individer har også medført et øget fokus på at møde deres behov og beskytte dem fra fare og potentielle risici. For klarhedens skyld skal det pointeres, at der her er tale om mere end blot at møde barnets behov, men nærmere at overgøre barnets behov og nødvendigheden for at imødekomme disse. I dag er det så stort fokus på børns udvikling, at alt omkring barnet helst skal bidrage og fremme barnets udvikling. Dette gælder alt fra opdragelsesstil til legetøj (Ramaekers & Sussia, 2012). Dette er en tendens der potentielt kan være med til at hæmme børn og unges udvikling og senere trivsel (Dupont, Mikolajczak & Roskam, 2022). Dupont et al. (2022) beskriver denne udvikling som "Cult of the Child". I samtiden er det centralt at møde barnets behov, men disse er sjældent specificeret (Woodhead, 1997). I skoleregi har det resulteret i, at undervisningen skal kunne rumme hvert enkelt barn og dets 'læringsstrategi'. Alt sammen for at undgå potentielle risici forbundet med barndommen (Dupont, Mikolajczak & Roskam, 2022). Denne tendens kan tolkes som en kombination mellem interessen for barnets perspektiv og det psykologiske udviklingsperspektiv beskrevet i afsnit 3.1.1, hvor

positivistisk viden om barnets fysiske og kognitive udvikling bliver den dominerende tilgang til at prøve at forstå det enkelte barn. De beskrevne tendenser i Dupont, Mikolajczak & Roskam (2022), resonerer derfor ikke med en forståelse af børn som sociale aktører, men nærmere børn som determineret af ydre og indret betingelser.

Walkerdine (2009) rejser et tredje og væsentligt kritikpunkt. Walkerdine konstaterer at løsningen på kritikken af et for individfokuseret syn på barnet i børneforskning blev en bevægelse over i den anden ende af dualismen mellem individ og samfund. Hermed mener Walkerdine, at den sociologiske tilgang til barndomsforskningen blot erstatter den klassiske udviklingspsykologis individfokuserede tilgang med et socialt og interaktionistisk perspektiv på børn. Hermed formår den sociologiske tilgang ikke at overgå dualismen mellem individ og samfund. I stedet mener Walkerdine, at de klassiske psykologiske interesseområder såsom læring, resonering og emotioner må forstås som en del af sociale praksisser. Således at det indre og ydre relateret til barndommen forbindes, og barnet kan forstås som både noget værende og noget tilblivende. Denne tilgang, mener Walkerdine (2009), er en måde at overkomme dualismen mellem individ og samfund, og forene det psykologiske med det sociologiske. Hvorvidt ny barndomsforskning afskriver eller ønsker at forkaste psykologisk viden om barnets individuelle udvikling er et kritikpunkt som forfattere såsom Gulløv (1999) samt Prout og James (1997) allerede er bevidste om. De mener at barnet (og mennesket generelt) skal begribes som et biologisk væsen. Det faktum at barnet ikke er lige så biologisk udviklet som et voksent menneske er en materiel præmis der former barnets handlemuligheder. Deres pointe er blot, at barnet ikke udelukkende kan begribes gennem biologisk, neurologisk og kognitiv viden. Barnet er, og vil altid være, situeret. Det betyder, at barnet er formet af sin omverden, kulturen og historien. Barnets kontekst er rammesættende for barnets handlemuligheder, og derfor må barnet altid begribes i henhold til sin omverden. Ny barndomsforskning beror på en menneskeforståelse, hvor mennesker *er* i kraft af en relation til *noget og nogen*. At vi bliver til det menneske, vi er grundet den på forhånd eksisterende verden, som vi fødes ind i. Forfatterne inden for ny barndomsforskningstraditionen forsøger at tilføje et lag til forståelsen af børn. Et lag der skal sameksistere med en biologisk forståelse af børn.

3.2 Forståelser af børn i PPR

Afsnittet belyser den historiske udvikling af PPR i Danmark fra dets opståen til dets aktuelle billede. Formålet med afsnittet er at kæde udviklingen inden for pædagogisk psykologi sammen med forståelser af børn. Gennemgangen udfolder blot nogle af de centrale historiske nedslag, og gengiver hermed ikke den fulde udvikling inden for pædagogisk psykologi. Afsnittet afrundes med en beskrivelse af PPR's aktuelle situation og funktion i det danske samfund.

3.2.1 Et vurderende PPR

Det første skolepsykologiske kontor i Danmark blev oprettet i 1934 på Frederiksberg (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 28). På dette tidspunkt befinder Danmark, ligesom resten af den vestlige verden, sig i en tidsepoke, der kan betegnes som den tidligt moderne periode (1900-1950). Dengang var samfundet og den pædagogiske psykologi karakteriseret af det moderne industrisamfund. Maskinen revolutionerede ikke blot produktionen og arbejdslivet, men også måden man forstod mennesket på (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 27f). Behaviorismen, der var den førende tilgang inden for vestlig psykologi på dette tidspunkt, repræsenterede et mekanisk menneskesyn. Ifølge den klassiske behaviorisme, så formes mennesket, ligesom dyr, af de stimuli mennesket præsenteres for (Watson, 1994). Mennesket kan udsættes for forskellige stimuli, der vil resultere i en given respons. Herved er mennesket formbart, og ikke er determineret på forhånd. I kraft af det nye industrisamfund opstod der et nyt behov for at uddanne mere af befolkningen. Hermed et behov for at kunne selekttere de børn fra som man ikke anså som skoleegnet. Samtidens behov resulterede i, at Binet udviklede den første intelligens test i 1905 (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 165f). Testen er oprindeligt udviklet til forsvaret, men blev også anvendt inden for uddannelsesverden. PPR bliver oprettet med formålet om at intelligenteste børn for at kunne selekttere dem fra almenskolen (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 28f).

3.2.2 Et servicerende PPR

Gradvist opstod der en bevidsthed om, at mennesket ikke blot passivt omsætter stimuli til en given respons, men at der sker en bearbejdning af stimuli. Den højmoderne periode (1950-1980) medførte et menneskesyn baseret på en forståelse af mennesket som værende et selvstændigt, meningsbearbejdende system (Nielsen & Tanggaard,

2019, p. 63). I denne tid er de humanistiske og kognitivistisk perspektiver fremtrædende inden for psykologien, og former menneskesynet for samtiden. Den humanistiske psykologi, og Rogers som er en central person heri, frembringer et menneskesyn, hvor mennesket anses for at besidde udviklingspotentialer og som værende iboende god og velvillig (Rogers, 1957). Udviklingen af computeren ledte også til en ny måde at forstå menneskets måde at informationsprocessere på. Informationspsykologien anvendte computeren som en metafor for menneskets tænkning og informationsbearbejdning. Kognitive processer kunne illustreres gennem computerlignende modeller, og herved var menneskets indre ikke længere abstrakte og hypotetiske antagelser (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 66). Inden for kognitionspsykologien og informationspsykologien antages mennesket for at være aktivt deltagende i udviklingen af sin intelligens. Ifølge Piaget er barnets kognitive udvikling et resultat af de erfaringer barnet gør sig. Ny erfaringer korrigerer de allerede etableret verdensbilleder gennem *assimilation* og *akkommodation* (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 63; Piaget, 1972). Specificerende påviser Piaget, at børns kognitive udvikling forløber over fire grundlæggende perioder. De forskellige trin beskriver de udviklingsmæssige spring barnet foretager sig. Trinene er knyttet an til afgrænset aldersperioder, og herved udgør trinnene også grænser for, hvor meget barnet kan lære i kraft af sin alder (Piaget, 1972). Piagets udviklingsteori ændrer den tidligere forståelse af intelligens som noget entydigt og statisk, til at intelligens nu begribes som værnede kompleks, bestående af flere delelementer samt formbar. Den nye forståelse af mennesket som informationsbearbejdende og udviklingen af kognitive færdigheder som knyttet til alder, bevirker en ændring i den højmoderne pædagogiske praksis. Institutionerne skal tilpasse sig individets psykologiske konstitution i den forstand at undervisning og pædagogisk tilgang skal tilpasses barnets læringsstrategier og kognitive funktionsniveau (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 87-89). Ideen om, at de enkelte kognitive funktioner kan antage forskellige funktionsniveauer afhængig af det enkelte barns udviklingsforløb eller eventuelle patologier, ledte til en kritik af den tidligere Binet-intelligenstest, fordi den ikke tilgodeså barnets udviklingspotentialer, som Piaget argumenterede for. Det blev nødvendigt med en intelligenstest der kunne måle de enkelte kognitive funktioners funktionsniveau og forudsige individets forudsætninger for at klare sig i skolen. Til dette formål var WISC-testen oplagt, og blev PPR-psykologernes primære værktøj til at lave psykologiske undersøgelser (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 30). På dette tidspunkt

er det kutyme, at PPR-psykologen bliver tilkaldt, hvis der er problemer med et barn. Det forventes, at psykologen gennem sine undersøgelser kan diagnosticere barnets vanskeligheder og derudfra opstille pædagogiske foranstaltningsmuligheder for at løse eller udbedre problemet. Psykologen indtager en ekspertrolle, som én med særlig viden om børn. Denne betjeningsform kan betegnes som en *servicerende tilgang* (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

3.2.2.1 Anvendelsen af test i PPR

Inden for den servicerende tilgang er test, og i særdeleshed WISC-testen, psykologerne primære værktøjer. Testene spænder bredt fra kognitive test, til screeningstest for diverse psykopatologier eller indlæringsvanskeligheder. Hertil er der også standardiserede spørgeskemaer og struktureret interviews. Disse metoder kan alle være velegnede redskaber til at skabe en dybere og nuanceret forståelse af børn (Graff, Nüchel & Sparre, 2021, p. 174). Værktøjerne er oftest kvantificerbare tilgange der beror på et positivistisk afsæt, hvor er søges en årsagsforklaring til den givne problemstilling. Testværktøjerne fokuserer oftest på det enkelte barn løsrevet fra sine omgivelser (Højholt & Schulevicz, 2013). Hertil knytter der sig en forståelse af, at al forandring begynder med at spotte de fejl og mangler der er hos det enkelte barn. Løsningsforslagene tager sædvanligvis udgangspunkt i kompenserende tiltag, for at veje op for de pågældende mangler hos barnet (Stæhr & Hedegaard, 2020a). Af den grund er det centralt, at PPR-psykologen formår at kontekstualisere testresultaterne, så resultaterne åbner for nye perspektiver og inviterer til en dynamisk forståelse af barnets styrker, strategier og eventuelle udfordringer (Graff, Nüchel & Sparre, 2021). Bliver testresultaterne ikke nuanceret i tilstrækkelig grad, kan de fremstå som endelige beskrivelser af barnet. Det kan give de voksne omkring barnet det indtryk, at testresultaterne giver en fyldestgørende beskrivelse af barnet og vanskelighederne, frem for at testresultaterne er et øjebliksbillede der ikke determinerer barnets fremtid. For som Stobart (2008) beskriver det, så kan test lede til klassifikation af mennesker. De kategorier, som test er medskaber af, får sin egen eksistensberettigelse og former vores måde at forstå os selv og andre på (Stobart, 2008, p. 7). Metoder former forståelsen af undersøgelsesobjektet (Alanen, 2010). I dette tilfælde former metoden forståelsen af barnet. Anvender PPR-psykologen alene test uden at kontekstualisere og nuancere testresultaterne, så kan det lede til at PPR-psykologen fremmer en forståelse

af problemstillingen som grundet mangelfuld udvikling hos barnet. Denne mangelforståelse af barnet er problematisk, da den fanger og fikserer sårbarheder i barnet uden at tage højde for de sociale betingelser (Graham, 2006). Ukritisk brug af test medfører en risiko for at kvantificerer de kvalitative og subjektive aspekter af børn og barndommen (Rose, 1996).

3.2.3 Et konsultativt PPR

Verdens- og markedsforandringerne i form af globaliseringen og Vestens postindustrielle videnssamfund fra 1980'erne påvirker menneskesynet og den pædagogiske psykologi i det senmoderne samfund. Mennesket udgør nu en ressource der skal tages hånd om og uddannes for at kunne bidrage til samfundets vækst og konkurrencedygtighed. Mennesket anses som relationelt, socialt og forankret i fællesskaber (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 96-98). Den kulturhistoriske psykologi argumenterer for, at mennesket lærer gennem social praksis og formes af konteksten (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 126f). På trods af at Vygotsky skrev i starten af 1900-tallet, så bliver hans teori central for denne periode og danner grobund for den moderne kulturpsykologiske skole. Vygotsky cementerede med sit begreb *zonen for nærmeste udvikling*, at læring og udvikling hverken kan forstås som principielt adskilte (som Piaget mente) eller som identiske fænomener (som hos behaviorismen). Udvikling og læring er dynamiske processer. Læring finder sted i et social-dialektisk samspil mellem en mere vidende og kompetent person, der støtter og assisterer en mindre vidende person i dennes læreproces (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 129f). Lave og Wenger, som er to andre centrale personer for denne tid, argumenterer med deres situeret læringsteori, at læring finder sted gennem deltagelse i praksisfællesskaber (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 143). Den kulturhistoriske psykologi og den nye barndomsforskning var med til at ændre forståelsen af børn i Danmark. Her forstås barnet som et aktivt, handlende individ, der tager del af sociale praksisser og hvis evner er forbundet til den givne kontekst. Derfor blev det centralt, at elever havde mulighed for at deltage i praksisfællesskabet i skolen, og at lærerne skulle tilbyde nogle rammer, der gjorde det muligt for eleverne at deltage (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 154f). Denne udvikling former også PPR. Indsatsen skulle ikke længere kun være rettet mod barnet, men også familien, lærerne og pædagogerne. Generelt skulle PPR til at yde en *konsultativ tilgang*, ud fra den overbevisning om at det største forandringspotentiale

ikke ligger hos barnet selv, men i dets omgivelser. Lærere, pædagoger og forældre skal spille en mere aktiv rolle i det tværfaglige samarbejde. Således skal den konsultative tilgang udgøre et opgør med den tidligere ekspertrolle, som psykologen har besiddet (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Det skal understreges, at denne udvikling inden for PPR ikke er ensbetydende med, at PPR ikke længere foretager psykologiske vurderinger af det enkelte barn. Herved kommer de to forståelser af børn til at sameksisterer i PPR. Grundet den nye konsultative tilgang, hvor brugerne af PPR bliver de aktører der skal skabe en mere fordrende kontekst for barnet, så bliver det tværfaglige samarbejde en væsentlig del af PPR-psykologens arbejdspraksis. Det tværfaglige samarbejde fylder meget i den pædagogisk psykologiske litteratur, og det er et emne der kan udfoldes vidt. I nærværende speciale vil jeg blot komme ind på det tværfaglige samarbejdes betydning for forståelsen af børn.

3.2.3.1 Det tværfaglige samarbejde og forståelser af børn

Litteraturen peger på, at både psykologer og de professionelle har interesse i at arbejde kontekstuel, men samtidig klandrer de hinanden for at arbejde individorienteret (Enevoldsen, 2021). Psykologerne bliver bebrejdet for at fokuserer på de enkelte rådsøgere, hvorfor psykologen træder ind i en ekspertrolle der kan virke belærende (Kjær & Dannesboe, 2019). Andre påtaler, at de professionelle kan have fastlåse forståelser af barnet (Stæhr & Hedegaard, 2020a), *skyggediagnosticere* (Enevoldsen, 2021) eller efterspørge en behandling rette mod eleven (Athanasίου, Geil, Hazel & Copeland, 2002), mens psykologer lægger størst vægt på kontekstuelle faktorer (Athanasίου, Geil, Hazel & Copeland, 2002). Det brogede billede der tegnes af det tværfaglige samarbejde kan tolkes som en uafstemt forståelse af tilgangen og formålet mellem parterne (Stæhr & Hedegaard, 2020b). De professionelle efterspørger ofte mere konkret sparring og et fysisk tættere samarbejde med PPR (Lange, 2009) og anser dette for måden at overkomme individualiseringsproblematikken (Borrington, 2021). Disse ønsker resonnerer mere med den servicerende tilgang og den klassiske barndomsforskning. Som nævnt tidligere, så har den klassiske barndomsforskning en stærk retorik, som kan være tillokkende, når der opstår frustrationer eller tvivl om et barns udvikling. Diagnoser eller faglige afgørelser på baggrund af testresultater kan udgøre en rettelinje for den pædagogiske og didaktiske praksis (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 98). Denne tilgang kan dog lede til en forsimplet forståelse af børn (Kampmann, 1998).

I imidlertid forsøger psykologer at arbejde konsultativt ved at facilitere fælles refleksion af andre handlemuligheder (Schou, 2006; Stæhr & Hedegaard, 2020a). En tilgang der åbner for en forståelse af børn som sociale og situerede aktører. Denne tilgang kræver dog, at brugerne af PPR har overskud, mulighed og interesse i at forsøge at forstå barnet og problemstillingen på en ny og mere situerede måde (Stæhr & Hedegaard, 2020a). Strukturelle betingelser, så som manglende ressourcer eller kompetencer, kan også vanskeliggøre arbejdet (Schou, 2006). Ekstra ressourcer eller støtte allokeres kun, hvis der er én, der bærer problemet – altså kræver det, at barnet bliver udpeget som årsagen til problemet og hermed har 'særlige behov' i forhold til sine klassekammerater. Dette kan synes paradoksalt, når der er en samfundsmæssig interesse i at skolen skal være inkluderende (Larsen, 2012). PPR befinder sig aktuelt i en situation, hvor psykologen som ekspertkonsulent der tilkaldes for at diagnosticere barnet er forældet, men hvor positionen som proceskonsulent med primært fokus på at bringe brugerens lokale viden i spil også problematiseres for ikke at efterlever nutidens efterspørgsel på praksisnær sparring (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Stæhr og Hedegaard (2020b) påpeger at der er brug for psykologen som den *kontekstsensitive samarbejder*, hvor psykologens faglige forståelse af børns udvikling bringes i spil i vekselvirkning med den viden lærere og pædagoger bidrager med. I forlængelse heraf vil jeg i det følgende afsnit berøre nogle af de samfundstendenser der påvirker nutidens PPR, og hvordan deltagerobservation kan være en metode til at nærme sig en mere nuanceret forståelse af børn og fremme muligheden for at arbejde konsultativt i PPR.

3.3 Den aktuelle situation i PPR

Samtidens PPR beskrives som stående på to ben (Graff, Nüchel & Sparre, 2021; Szulevicz & Tanggaard, 2015). På den ene side, så er det den konsultative tilgang der vurderes som den mest udbredte tilgang hos de forskellige PPR-kontorer landet over (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 253). På den anden side så er der stor efterspørgsel på psykologiske vurderinger af det enkelte barn, hvor testning fortsat er det foretrukne værktøj (Szulevicz, 2019). I nutidens samfund synes den dominerende forståelse af vanskeligheder at være, at vanskeligheder skyldes biologiske og neurologiske dysfunktioner, og at disse kan påvirkes med medicinsk behandling (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 176-179). Herved lever den klassiske barndomsforskning og ny barndomsforsknings forståelser af børn side om side i det nutidige PPR. Det betyder,

at der på trods af anvendelse af test og psykiatriske årsagsforklaringer, så er der samtidig en forståelse af at børn deltager i sociale praksisser, er med til at konstruere og rekonstruere deres kontekster og hvad det vil sige at være barn. De førnævnte vanskeligheder i det tværfaglige arbejde kan herved også forstås som forskellige perspektiver og diskurser om børn der fylder i samtiden, men som kan være vanskelige at forene.

3.3.1 Barnets perspektiv

I nyere tid er der kommet større fokus på barnets perspektiv, og med en ny ”Barnets lov” der trådte i kraft ved indgangen til 2024 er det lovbestemt, at barnets synspunkter og holdninger skal tilvejebringes og inddrages ved samtaler og anden direkte kontakt (L93, kap. 2, §5, stk. 3). Opmærksomheden på barnets perspektiv, og generelt at anlægge et børneperspektiv ift. retslige bestemmelser, påvirker også arbejdet inden for PPR. I en guide fra social- og boligstyrelsen omhandlende barnets lov fremgår det, at hvis barnet er i stand til at udforme sine egne synspunkter, så har barnet ret til dette, og at barnets synspunkter skal tillægges passende vægt i overensstemmelse med dets alder og modenhed (FN’s børnekonvention, art. 12). Sommer, Samuelsson og Hundeide (2010) sonderer mellem ’barnets perspektiv’ og ’børneperspektiv’, hvor barnets perspektiv er barnets egen ytring eller oplevelse, der ikke er medieret af en voksen. Imens er børneperspektiv noget den voksne kan påtage sig ved at anskue verden fra barnets ståsted. Herved antyder Sommer, Samuelsson og Hundeide, at det er mere ’korrekt’ at spørge barnet og lytte til det, end at forsøge at sætte sig i barnets sted. Dette lyder umiddelbart ganske sympatisk, og kan minde om det hermeneutiske begreb *horisontsammensmeltning*, hvor to subjekter kan nærme sig hinandens livsverdener og et fælles vi-perspektiv ved at lytte og interessere sig for hinanden (Andersen & Koch, 2015). Opmærksomheden på at tilvejebringe barnets perspektiv er en måde at anerkende børn som sociale aktører, der har ret til at have indflydelse på deres eget liv. På den anden side kan rejses en undren om, hvorvidt det at snakke med barnet give en mere sandfærdig forståelse af barnet. Gulløv og Højholt (2003) argumenterer for, at begreber som *børneperspektiv* initierer, at det er muligt at opnå barnets perspektiv i en ’ren’ eller ’fuldstændig’ version. De understreger, at børneperspektiv er et analytisk begreb, og at det bør behandles herefter. At observere og lytte til børn leder hverken til en total eller objektiv viden om børns perspektiver,

da perspektivet altid vil blive formet og påvirket af det subjekt (den voksne), som taler med barnet. Børn er naturligvis eksperter i deres eget liv og kender deres sociale omgivelser, men dette er ikke ensbetydende med, at de forstår dem, i og med at børn ikke besidder den samme erfaringsviden som voksne (Gulløv & Højholt, 2003). At interviewe eller samtale med barnet bringer ikke et mere 'egentligt' børneperspektiv frem, end at interessere sig for børns deltagelsesmåder i praksis (Højholt, 2001, p. 75). Perspektiver er altid knyttet til praksis. Derfor må børns udsagn og handlinger analyseres ift. den sammenhæng og kontekst, de er en del af (Gulløv & Højholt, 2003). For at nærme sig barnets perspektiv, må man interessere sig for at forstå de praksisser og kontekster barnet begår sig i. Inddragelsen af de pågældende børn i PPR-arbejdet bør derfor ikke blot løses ved at spørge barnet, hvad det synes og så handle herefter. I stedet handler det om at fundere barnets ytringer i de sociale og kulturelle betingelser, som barnet aktuelt lever i og med. Samtidig må interventionerne rumme en forståelse for og hensyn til barnet som egen agent.

3.3.2 Deltagerobservation som en metode til at nærme sig barnet

Deltagerobservation er en metode, hvor det bliver mere tilgængeligt for psykologen at lave kontekstualiseret beskrivelser af vanskelighederne, der inddrager barnets perspektiv og bibringe alternative perspektiver på problemstilling (Hedegaard, 2012; Stæhr & Hedegaard, 2020a; Vassing, 2011). Deltagerobservation giver psykologen mulighed for at studere sammenhængen mellem personlige begrundelser og sociale betingelser. Inden for denne tilgang forstås handlinger som begrundende af og i den omgivende kontekst. Derfor er det nødvendigt at inkludere mere end blot selve handlingen for at forstå, hvad den givne handling er et svar på (Højholt & Kousholt, 2012). Deltagerobservation gør det muligt at få øje på konteksten og de sociale dynamikker, da psykologen får mulighed for at kigge *med* barnet og undersøge barnets rettedhed (Højholt & Kousholt, 2012; Stæhr & Hedegaard, 2020a, p. 122f). Eftersom de sociale betingelser hele tiden er "i spil" (Højholt & Kousholt, 2012, p. 90) ændrer betingelserne for barnets handlinger sig også hele tiden. Denne erkendelse bevirker og forudsætter en mere dynamiske forståelse af børn, fremfor mere fastfrosne forståelser af børn, som diverse kliniske forståelser fikserer barnet i.

Deltagerobservationer kan ydermere hjælpe med at skabe et fælles reference- og fokuspunkt for det tværfaglige samarbejde, da samtalen tager udgangspunkt i

beskrivelser af konkrete situationer. På den måde kan opmærksomheden blive flyttet fra, hvis skyld det er, at barnet oplever vanskeligheder, til at handle om hvordan de voksne i fællesskab bedst støtter barnet og skaber hensigtsmæssige rammer for hverdagen (Vassing, 2011). Ydermere kan observationer bryde med de ofte fastlåse forestillinger af barnet (Højholt & Kousholt, 2012). F.eks. kan forståelsen af et givet barn som værende 'konfliktstarteren' i børnegruppen udfordres, når barnets handlinger knyttes til konteksten og forstås som et svar på interaktionen med de andre børn. Arbejdet med deltagerobservationer i en konsultativ praksis stiller dog også krav til de professionelle, eftersom det er de professionelle der skal udføre de konkrete forandringer i dagligdagen, men det er også de professionelle der besidder bedst kendskab til barnet i sin dagligdag (Højholt & Kousholt, 2012; Vassing, 2011). Dette kan bidrage til et mere ligebyrdigt samarbejde mellem de professionelle og psykologen, hvor psykologen ikke positioneres som ekspert med en særlig viden om børn, som de professionelle ikke besidder (Munck, 2016). Samtidig kan det også være vanskeligt, da det forudsætter, at de professionelle har overskud og oplever, at de har mulighed for at ændre på deres praksis (Stæhr & Hedegaard, 2020a).

At udføre deltagerobservation frem for test sikre ikke i sig selv en mere nuancerede eller kontekstualiserede forståelser af barnet eller problemstillingen. Deltagerobservation kan også lede til en individualistisk forståelse, hvis observatøren kun har fokus på det enkelte barn og dets adfærd (Højholt & Schulevitz, 2013, p. 43). Deltagerobservation kan fremme en forståelse af børn som sociale aktører, hvis psykologen er refleksiv og bevist om, hvad observationen skal belyse (Stæhr & Hedegaard, 2020b) samt formår at inkluderer barnets deltagelse og deltagelsesmuligheder i praksis.

3.4 Sammenfatning

De foregående sider om forståelser af børn, PPR, metoder og tværfagligt samarbejde har til formål at belyse, at de voksne omkring barnet kan have forskellige perspektiver på, hvordan børn udvikler sig, og hvordan de bedst støttes. De forskellige perspektiver hænger sammen med de forskellige betingelser parterne træder ind i det tværfaglige møde med (Højholt, 2001, p. 77; Stæhr & Hedegaard, 2020b). Det betyder, at de voksne byder ind på forskellige måder, men at de også har forskellige forventninger

til hinanden og løsningsmulighederne. Lærere kan forvente, at forældrene er ansvarlige for at skabe et fundament hos børnene, som lærerne så kan bygge videre på i skolen (Højholt, 2001, p. 342), mens psykologen positioneres som én med mulighed for at vurdere barnet 'objektivt' og besidde en særlig ekspertviden. En viden der ofte anses som mere legitim end forældre og pædagogers hverdagserfaringer med barnet (Munck, 2016). Disse dynamikker i og betingelser for det tværfaglige samarbejde er rammesættende for, hvilke interventioner, metoder og strategier der spilles ind i forsøget på at afhjælpe de vanskeligheder et givent barn er i. Deltagerobservation fremstår som en oplagt metode til at skabe bedre forudsætninger for at arbejde konsultativt samt at inddrage barnets perspektiv. Alligevel er det ikke den mest anvendte metode i PPR. Dette kan der være flere årsager til (se Højholt & Schulevicz, 2013). En af dem kan være det politiske pres, om at psykologer skal arbejde evidensbaseret. Kravet fremmer nogen metoder frem for andre, da evidenskriterierne i større grad omfavner metoder inden for det kvantitative felt (Schulevicz & Tanggaard, 2015, p. 160). Redegørelsen for PPR's historiske udviklingen har også vist, at PPR i sin tid blev oprettet med det formål at teste og selekttere børn. Psykologiske tests udgør fundamentet for PPR og har sikret PPR sin eksistensberettigelse i flere årtier. Brugere af PPR, og samfundet generelt, har været vant til at PPR-psykologer udfører psykologiske tests og vurderinger af børn. Dette kan være en årsag til, at det synes så vanskeligt at bryde vanen med at automatisk udføre diverse test som det første for at få en forståelse for barnet. De ovenstående sider har haft til formål at vise, at der er en sammenhæng mellem metoden og givne forståelser af børn. På baggrund af denne viden, så kan det antages, at så længe test og andre kvantitative metoder er de mest anvendte inden for PPR, så er det vanskeligt at inddrage og fastholde en forståelse af børn som sociale og situerede aktører. For at denne forståelse af børn skal kunne vinde indpas, så forudsætter det metoder, som inkluderer barnets deltagelse og åbner for muligheden for at følge barnets rettedhed og betydningsdannelse i og af sin omverden.

I forlængelse af den pointe, så er det centralt for mig at understrege, at jeg ikke argumentere for, at test og kvantitative metoder skal undgås helt. Jeg er af den overbevisning, at disse metoder kan bidrage med en essentiel viden, men at denne ikke må stå af alene. Barnet må begribes som en social og situerede aktør, hvis hverdag er formet af konteksten lige så vel som barnets biologiske og neurologiske

forudsætninger. Vi ved, at barnets hjerne udvikler sig med tiden og er plastisk, men forstår vi børn i kraft af deres kognitive færdigheder og det neurologiske kompleksitetsniveau i deres hjerner, så afskærmer vi os selv for at forstå barnet som et helt individ der er formet af og former sin omverden.

4.0 Metodologi

Det følgende afsnit omhandler specialets metodologi. Specialet er metodologisk rodfæstet i socialkonstruktionismen med afsæt i Potter og Wetherells diskurspsykologi, hvorfor denne teori vil være udgangspunktet for følgende afsnit. Diskurspsykologien er en forgrening af diskursanalysen (se Phillips, 2020), som har sine rødder i Foucaults forståelse af diskurser som sandheder der produceres historisk, politisk og lokalt (Matthiesen, 2017). Diskurspsykologien er dog også en kritik af Foucaults strukturfunktionalistiske forståelse af mennesket, hvor individet reduceres til en passiv konstruktion af de herskende diskurser. I stedet mener diskurspsykologien, at mennesket er et handlende subjekt, der aktivt bruger sproget (Wetherell & Potter, 1992). Diskurspsykologien forener således et poststrukturalistisk perspektiv med et interaktionistisk perspektiv (Phillips, 2020, p. 383f; Wiggins, 2017c, p. 24). Herved giver diskurspsykologien et blik for større samfundsdiskursers betydning for det enkelte individs måde at forstå og begå sig på i verden. Jeg har valgt at anlægge et diskurspsykologisk perspektiv, da jeg ønsker at undersøge, hvordan psykologer sprogligt konstruerer sandheder om børn.

Ifølge Staunæs (2004, p. 57) defineres diskurser som følgende: ”Diskurs er en tolkningsramme, en sammenhæng af betydninger og repræsentationer, der gør det muligt at se, tænke, tale, forstå, handle på bestemte måder, og som samtidig udelukker andre måder at se, tænke, tale, forstå og handle på”. Således er diskurser bestemte måder at tale om og forstå verden på. Disse sandheder og forståelser fremstår for det enkelte individ som selvfølgelige og som eksisterende uden for den sociale verden (Matthiesen, 2017). Fra et diskurspsykologisk synspunkt, så fungerer sproget ikke som en medierende faktor mellem subjektet og verden, men derimod er sproget det redskab subjektet skaber virkeligheden med (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 62). Den psykologiske virkelighed skabes således gennem sproget (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 17f; Staunæs, 2004, p. 87f). Det betyder, at når subjektet udtrykker sig, så *gør* det

noget aktivt. Det skaber og forstærker visse sandheder, mens andre mister deres legitimitet (Potter, 2012). Diskurser formes af institutioner og sociale praksisser, hvorved nogle måder at udtrykke sig på anses som mere legitime end andre. Retorisk anvendes diskurser til at argumentere for holdninger, handlinger og perspektiver (Wiggins, 2017c, pp. 12-14). Opsummerende, så er diskurser både konstruerede af kulturelle logikker, men diskurser er også konstruerende for nye kulturelle logikker (Potter, 2012, p. 123f; Wiggins, 2017c, p. 10).

For at understrege forståelsen af individet som et aktivt og handlende subjekt anvendes *fortolkningsrepertoarer* frem for diskurser, når der er tale om individers sproghandlinger (Jørgensen & Phillips, 2013, p. 124f; Wetherell & Potter, 1992, p. 90f). Fortolkningsrepertoarer kan anskues som sproglige byggeklodser. Det er de selvfølgeligheder og sandheder der er tilgængelige i konkrete kontekster, som individer kan anvende til at konstruere versioner af virkeligheden (Matthiesen, 2017, p. 92). Eftersom menneskers sprogbrug ikke er en afspejling af verden, men en konstruktion af verden, kan der eksistere flere sandheder på samme tid. Af den årsag er diskurspsykologien ikke optaget af, hvorvidt fortolkningsrepertoarerne er sande eller falske afspejlinger af verden (Potter, 2012). Mennesker skaber sandhed gennem social interaktion, så derfor er det, ifølge diskurspsykologien, ikke meningsfuldt at søge ”den egentlig sandhed”, da sandheder kontinuerligt konstrueres og rekonstrueres socialt. I stedet er det meningsfuld at undersøge, hvorledes noget produceres som sandt. Individer kan anvende forskellige fortolkningsrepertoarer afhængig af konteksten, men individet kan også trække på modsatrettede fortolkningsrepertoarer på samme tid og herved udtrykke modsatrettet sandheder (Wetherell & Potter, 1992). Individets udtryksmåde er dynamisk. Lige så er dets identitet, da individets identitet og psykologi konstrueres kontinuerligt gennem interaktion og kommunikation (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 112f; Wetherell & Potter, 1992, p. 64f). Mennesket begribes ikke som havende en essentiel væren eller kerne i form af en personlighed (Potter & Wetherell, 1987). I stedet er det menneskets tilblivelse der er analysens centrale fokus.

Inden for diskurspsykologien antages den menneskelige erkendelse at være social konstrueret grundet menneskets indlejring i kultur, historie og samfund (Wetherell & Potter, 1992, p. 30f). Det leder til en epistemologisk forståelse af, at erkendelse altid er subjektiv og formet af subjektet (Potter & Wetherell, 1992). Af samme grund vil

forskeren altid være en del af sin forskning. Inden for diskurspsykologien er der et ønske om at indhente naturligt forekommende materiale. Potter og Wetherell forstår naturligt materiale, som materiale hvor forskeren påvirker den naturlige interaktion mindst muligt. Dette kan f.eks. være hverdagssamtaler eller skriftligt materiale. Naturligt forekommende materiale er favorabelt, da det tillader forskeren at indsamle den bredest muligt variation af informanternes udtryksformer. Grunden hertil er, at informanterne har bedre mulighed for at udtrykke sig på måder som falder dem naturligt. F.eks. kan en person give en specifik og begrænset version af sin virkelighed i et interview sammenlignet med en ustruktureret samtale med en af deres medmennesker (Potter, 2012; Potter & Wetherell, 1987). Dette skal ikke tolkes som om, at det er muligt at indhente neutral og objektiv viden, men at forskeren skal være bevidst om, hvordan interaktionen med informanterne påvirker den sociale praksis.

5.0 Metodiske overvejelser

Det følgende afsnit er en redegørelse af de metodiske valg og det empiriske design. Afsnittet indledes med en argumentation for metode- og designvalg til empiriindsamlingen samt en beskrivelse af rammerne for empirien. Herefter redegøres der for den anvendte transskriberingstilgang. Dernæst skildres analysemetoden og afslutningsvis præsenteres de etiske overvejelser relateret til specialet.

5.1 Deltagerobservation

Eftersom jeg ønsker at undersøge, hvordan der eksisterer forskellige forståelser af børn knyttet til samarbejdet med PPR, har jeg fundet det meningsgivende at udføre en deltagerobservation af supervisorsrummet for PPR-psykologer. Pedersen, Klitmøller og Nielsen (2012, p. 17) definerer deltagerobservation som:

”En undersøgelsesmetode, hvorved en forsker forstår en hændelse eller flere hændelsers mening gennem observation og deltagelse i den eller de kontekster, hvor personer sætter disse hændelser i værk”.

Jeg har valgt en kvalitativ metode (Brinkmann & Tanggaard, 2020), da jeg ønsker at få en dybere forståelse for, hvordan forskellige forståelser af børn fremtræder i samarbejdet med PPR. Hertil er deltagerobservation en måde at få adgang til et rum jeg ellers ikke vil have adgang til (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012). Eftersom

jeg strukturerer deltagerobservationerne i tråd med en diskurspsykologisk tilgang, så skal deltagerobservationen ikke være stramt struktureret. I stedet er formålet at observere de interaktioner der naturligt udfolder sig i den sociale praksis, som supervisionsrummet udgør. Deltagerobservation er en metode der beror på en erkendelse af, at man må træde ind i sociale sammenhænge for at opnå en forståelse af dem. Indsigt forstås som en kulturel, historisk og social interaktion mellem mennesker (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012, p. 17). Forskeren kan deltage og observere i forskellige positioner og med forskellige grader af intensitet – fra fuld deltagelse til passiv deltagelse. Uanfægtet vil der være tale om en form for deltagelse, da det ikke er muligt at være til stede uden at påvirke situationen og det sociale samspil (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012). Ydermere gør deltagerobservation det muligt at inddrage konteksten i forståelsen af det undersøgte (Gulløv & Højlund, 2003). Inden for denne metodologiske tilgang forstås konteksten ikke blot som nogle betingelser, strukturer eller baggrundvariable individet er placeret i. Individet er i stedet en del af konteksten, da økonomiske, politiske og institutionelle betingelser er flettet sammen med sociale relationer, betydninger, værdier og kategorier (Gulløv, 1999, p. 86f). Forståelse af, at viden såvel som interaktioner er situeret og kontekstfunderet er i overensstemmelse med specialiets metodologiske og teoretiske afsæt. Inden for socialkonstruktionismen og diskurspsykologien er indsigt knyttet til interaktion og interaktion er altid situeret og kontekstuelindlejret (Burr, 2003; Wetherell & Potter, 1992).

Eftersom jeg har foretaget mine observationer tidligt i processen, så har mine observation til dels formet udvælgelsen af den litteratur som foregående afsnit 3.0 beror på. På den måde bærer min arbejdsproces præg af en induktiv tilgang, hvor jeg har vekslet mellem teoretisk viden og erfaringer fra mine observationer til at udforme specialiet.

5.1.1 Passiv deltagerobservation

Jeg har valgt at deltage passivt i supervisionerne for at påvirke informanternes interaktion mindst muligt. Min blotte tilstedeværelse i rummet og informanternes bevidsthed om, at jeg optager samtalen vil uundgåeligt have en påvirkning, hvorfor jeg vil fastholde min metodiske tilgang som deltagerobservation (Spradley, 2012). Ulempen ved at jeg udfører passiv deltagerobservation er, at jeg ikke mærker på egen krop, hvordan det er at være psykolog i supervisionsrummet (Pedersen, Klitmøller &

Nielsen, 2012). På den anden side vil det virke unaturligt, hvis jeg var mere aktivt deltagende, da jeg hverken er færdiguddannede psykolog eller ansat i den pågældende PPR. I min passive deltagerobservation sidder jeg på sidelinjen og får et udefra stående indblik i psykologernes praksis og refleksioner herom. Jeg har også valgt i at være passiv deltagende grundet mit ønske om at lade den sociale praksis udfolde sig så naturligt som muligt (jf. afsnit 4.0). Jeg har forsøgt at gøre min påvirkning mindst mulig ved at introducere mig selv, mit formål og hvad jeg ønsker at undersøge for at skabe tryghed hos informanterne. Herved håber jeg på at kunne skabe vished hos deltagerne om, at jeg ikke har til hensigt at udpege dem, deres forståelser eller arbejdstilgange, og at de blot kan agere som de ellers vil gøre til en supervision.

Jeg har, som nævnt, valgt at observere PPR-psykologers supervision. Jeg kunne også have observeret tværfaglige møder mellem PPR, forældre, lærere, pædagoger og andre deltagere. Jeg har valgt ikke at observere tværfaglige møder, da disse møder kan udgøre et sårbart rum, når forældre, og evt. barnet, er til stede. Havde jeg dog valgt denne tilgang, så kunne fordelene være, at jeg havde haft mere ”direkte” adgang til lærere, pædagoger, forældre og andres forståelser af barnet og problemstillingen. Fordelen ved det at observere supervisorsrummet, som jeg har gjort, er at jeg får adgang til psykologernes refleksioner om de andre mødedeltagere fra de tværfaglige møders perspektiver på problemstillingen. Ydermere tager specialet udgangspunkt i PPR-psykologer, hvordan de agerer og hvilke forståelser de baserer deres tilgang på. Derfor synes supervisorsrummet at give bedst adgang til at indsamle empiri der kan belyse specialets problemstilling. Til og med er supervisionen netop det sted, hvor psykologen har mulighed for at reflektere over sin praksis, og hvordan den skal udformes i fremtiden (Graff, Nüchel & Sparre, 2021). Derfor fremstår supervisorsrummet som et oplagt sted at udføre deltagerobservationen.

5.1.2 Generering af analysemateriale

Analysemateriale er primært blevet genereret ved at lydoptage supervisionerne. Optagelserne er blevet transskriberet, og analysen beror på disse transskriptioner. Transskriptionerne er blevet suppleret med de visuelle observationer, jeg foretog mig under deltagelsesobservationerne. Ydermere har jeg under deltagerobservationerne skrevet noter i hånden. Jeg har forsøgt at nedskrive alt det, som jeg hæftede mig ved under supervisionen uden at være for styret eller påvirket af specialets

problemformulering. Noterne hjælper til at huske visuelle detaljer, stemninger og andre detaljer fra observationen, som ikke fremgår af lydoptagelserne.

5.2 Observationssituationen

Empirien dækker over tre observationssituationer foretaget på to forskellige dage. Deltagerobservationerne er foretaget i samme kommune og samme PPR. Ved den første observation i januar var der fire psykologer til stede, mens der ved den anden observation i februar var seks psykologer til stede. Grundet færre deltagere ved første supervisionsgang blev supervisionen forkortet til én time, mens anden supervision var af vanlig to timers varighed. Den anden empiriindsamling, hvor supervision er af de sædvanlige to timers varighed, er der to supervisander på, mens der ved den første supervision af én times varighed kun er én supervisand. Heraf består materialet af tre supervisioner i alt. De to første supervisioner foregår efter en narrative tilgang, mens den sidste supervisand ønsker at hendes kollegaer skal agere som et reflekterende team. Supervisionerne foregår i et mødelokale, hvor der er et stort ovalt bord midt i rummet og en tavle på væggen for enden af bordet. Psykologerne skiftes til at være supervisor, og det er supervisoren der strukturerer supervisionen. De andre psykologer sidder om bordet, og jeg sidder blandt dem og tager noter i hånden. Diktafonen, jeg optager med, ligger inde på midten af bordet. Jeg følger aktivt med i samtalen og kigger på informanterne, når jeg ikke tager noter. Min hensigt er at virke opmuntrende i min fremtræden i forsøget på at få informanterne til at føle sig trygge, og at de kan tale frit uden at jeg bedømmer dem.

Efter begge observationsgange spiser jeg frokost med psykologerne og andet personale på stedet. Her får jeg mulighed for at få et indblik i kulturen på arbejdspladsen og psykologernes indbyrdes forhold. Arbejdspladsen fremstår som et godt sted at være. Det virker til at psykologerne tager hånd om hinanden og støtter hinanden, når de oplever vanskeligheder i forbindelse med arbejdet. Samtalerne ved frokostbordet rummer både faglige samtaler, men også historier fra hverdagslivet uden for arbejdet. I supervisionsrummet er der en god stemning, hvor der er plads til forskellige perspektiver. Der er en god omgangstone med rum for alvor og latter. Psykologerne støtter hinanden, hvis supervisor er i tvivl om tilgangen. De retter supervisionen til, så den giver mest mening for deltagerne og finder sammen en fælles retning for supervisionen.

5.3 Informanter

I december 2023 skrev jeg ud til en række kommuners PPR, for at høre om de vil bidrage til mit speciale. I denne mail vedhæftede jeg et skriv om specialets interesseområde, metode og analysetilgang. Formålet med undersøgelsen var beskrevet som ”at *bidrage med ny viden om, hvordan forskellige forståelser af børn præger arbejdet i PPR, hvilke diskurser der trækkes på i det tværfaglige arbejde og hvordan PPR-psykologens ideale forståelse af barnet former og bliver formet af praksis*”. På trods af, at jeg kontaktede fem kommuner, var der kun én kommune der vendte tilbage på min henvendelse. Kontaktpersonen, som også arbejder som psykolog i den pågældende PPR, udtrykte stor begejstring for emnet, og vendte hurtigt tilbage med datoerne for deres kommende supervisorsmøder.

Informanterne består i alt af seks psykologer, hvor af fem er kvinder og én er mand. Aldersmæssigt spænder de bredt. Alle er af etnisk dansk herkomst. Af dem jeg har snakket med om ansættelsestid lyder det til, at dem der har været på arbejdspladsen kortest tid har været der i to til tre år.

Ved den første supervision er det psykologen Sofie der modtager supervision. Sofie har taget sin sag omhandlende Julie på 13 år med, som hun ønsker sparring på. Julies forældre har store konflikter, som påvirker Julies trivsel i sådan en grad, at hun ikke kommer i skole. I den anden supervision er det psykologen Marie der modtager supervision. Marie ønsker sparring på sin sag omhandlende Villiam på 11 år, der mistrives i skolen og ikke ønsker at være i skole. Marie er i tvivl om, hvornår det giver mening, at et barn får nedsat skoleskema. I den tredje og sidste supervision er det Maj der modtager supervision. Maj har taget sin sag omhandlende August på ni år med. August får pt eneundervisning, fordi han har svært ved at indgå i klassen. August har profiteret af eneundervisningen, men han savner sine klassekammerater. Maj er i tvivl om, hvordan de finder balancen mellem at tilgodese August og de andre børn i klassen.

5.4 Transskriberingstilgang

Transskription kan betragtes som en oversættelse fra det talte sprog til skriftsprog, da det ikke er muligt at gengive talt sprog direkte i et skriftligt format. Det indbefatter vurderinger og beslutninger i overgangen fra den mundtlige og dynamiske interaktion

til et fastfrosset skriftligt format, da det f.eks. kan være vanskeligt at gengive ordlyden på skrift eller vurdere, om det mest passende er et punktum eller komma (Kvale & Brinkmann, 2014). Transskriberingstilgange kan variere, hvor nogle transskriptions-systemer rummer høj detaljegrad, såsom Gail Jeffersons system, hvor toneleje, tonefald, præcis tidsangivelse af pauser m.m. transskriberes (Potter, 2012; Tanggaard & Brinkmann, 2020a). Andre gange vægtes en mere læsevenlig transkription, der er mere grammatisk korrekt, hvis materialet skal udgives offentligt og være meningsholdigt i sig selv (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom jeg ønsker at foretage en diskurspsykologisk analyse, så må transskriptionen rumme en vis detaljegrad, da omformuleringer, tøven eller afbrydelser kan indikere en ændring eller være udtryk for forskellige fortolkningsrepertoarer (Potter, 2012). Jeg ønsker dog ikke at bryde sætningerne for meget op, da jeg ønsker at bevare meningsindholdet, som er centralt for analysen. Derfor anvender jeg en pragmatisk tilgang til transskriptionen, hvor jeg forsøger at være tæt på det talte sprog, men samtidig sikre en vis læsevenlighed af materialet. De konkrete transskriptionskonventioner fremgår af bilag 1.

5.5 Analysemetode

Det følgende afsnit er en introduktion til specialets analysemetode. Første del af analyseprocessen består i kodning af empirien og organisering i temaer. I anden del foretages en diskurspsykologisk analyse af de centrale temaer suppleret med positioneringsteoretisk analyse.

5.5.1 Kodning og temaer

At analysere er en proces mellem at bryde ned samt stille skarpt (analysere), og bygge op samt sætte sammen (syntetisere). Hensigten er at finde nye sammenhænge og opnå en bedre forståelse af analysematerialet. Det er dog ikke altid at analyseresultatet leder til en forståelse af nye sammenhænge, men der til en ny forståelse for modsætninger og diskontinuiteter (Tanggaard & Brinkmann, 2020a). Det kan f.eks. være, at informanter modsiger sig selv, eller ikke handler i overensstemmelse med de værdier de er fortalere for. Til at bryde empirien ned, vil jeg kode det transskriberede materiale. Det er centralt at påpege at kodningsprocessen har et pragmatisk formål frem for et egentlig analytisk formål. Det betyder at målet ikke er at finde resultater, men at gøre den store mængde af empiri håndterbar (Potter & Wetherell, 1987). I kodningsprocessen

kategoriseres og overskueliggøres materiale ved at knytte et eller flere nøgleord til et tekstafsnit. De hyppigst anvendte nøgleord grupperes i temaer. Herved er empirien blevet reduceret til en håndgribelig størrelse. Temaerne udgør fundamentet for analysen og afspejles i specialets analyseafsnit.

5.5.2 Diskurspsykologisk analyse

Potter og Wetherells udlægning af diskurspsykologien udgør det analytiske værktøj, som jeg vil anvende til at analysere det empiriske materiale, mens den kontekstualiserende baggrund (jf. afsnit 3.0) vil være rammesættende for min viden om forståelser af børn.

Inden for diskurspsykologien er man interesseret i, hvad der bliver sagt, hvordan det bliver sagt og hvornår det bliver sagt. Formålet er vise de handlinger individer gør gennem deres diskursive praksis, og hvordan de hænger sammen med psykologiske konstrukter (Potter & Wetherell, 1987; Wiggins, 2017c). Det betyder ikke, at ord i sig selv er handlinger, men at de bliver til handlinger ved at blive anvendt i en bestemt kontekst (Wiggins, 2017a). Fortolkningsrepertoarer er, som nævnt, et af de centrale begreber i Potter og Wetherells diskurspsykologi. I en diskurspsykologiske analyse søges de fortolkningsrepertoarer individer anvender, hvordan de anvender dem samt hvilken betydning det har. Til at identificere fortolkningsrepertoarer er det essentielt at spotte sproglige variationer i formuleringer, budskaber og formidling, da variationer i sproget kan være udtryk for, at individet anvender forskellige fortolkningsrepertoarer til at opnå sit formål (Wetherell & Potter, 1992; Wiggins, 2017a; Wiggins, 2017b). F.eks. hvis PPR-psykologen først beskriver, at barnet har svært ved at blive en del af det sociale fællesskab i klassen, fordi barnet er begyndt i klassen for én måned siden, men senere postulerer, at barnet har svært ved social interaktion, fordi barnets socio-emotionelle kompetencer ikke er tilstrækkeligt udviklet. Således trækker psykologen på to forskellige sandheder om, hvorfor barnet har det svært i klassen. Herved konstruerer psykologen med sine sproghandling to sandheder om barnet og virkeligheden omkring barnet. De sproglige variationer kan også være mere subtile, som ændringen fra ”jeg” til ”man”, hvor individet skifter fra at være ophavsmanden til at tale mere principielt om diskursen (Wiggins, 2017a). Opsummerende, så er jeg ikke interesseret i at klassificere psykologerne eller opnå viden om deres intrapsyriske processer. Jeg er interesseret i at undersøge, hvilke sandheder de konstruerer med deres

sproghandlinger. Hvilke fortolkningsrepertoarer psykologerne anvender til at argumentere for deres måde at forvalte psykologrollen på.

5.5.3 Positioneringsteori

Positioneringsteorien inddrages som et analytisk greb og udvidelse af diskurspsykologiens forståelse af menneskets identitet som dynamisk konstrueret gennem sociale interaktioner og kommunikation. Positioneringsteorien beror på en begrebslig triangulering af sproghandlinger, narrativer og positioner, der tilsammen kan bidrage til en dybere forståelse af, hvordan individer konstruerer sig selv og hinanden gennem sproglige praksisser. Den begrebslige nuancering inden for positioneringsteorien har til formål at gøre sammenhængen mellem brugen af fortolkningsrepertoarer og konstruktionen af individer mere tydelig. I dette speciale har positioneringsteorien til formål at udfolde den diskurspsykologiske analyse fremfor at tjene til en separat analyse. Eftersom positioneringsteorien spiller en mindre rolle i den analytiske proces, så introduceres teorien her fremfor i metodologifsnittet. Positioneringsteorien har sine rødder i diskursanalysen og socialkonstruktivismen (Davies & Harré, 2018; Harré & Langenhove, 2010). Derfor kan inddragelsen af positioneringsteorien anses som en naturlig udvidelse af den diskurspsykologiske analyse.

Indenfor positioneringsteorien forstås psykologiske og sociale fænomener som diskursivt produceret og rekonstrueret gennem sproget. Hertil forstås positionering i sig selv, som en diskursiv praksis (Harré & Langenhove, 2010). Selvet – eller mennesket personlighed – er et dynamisk koncept, der er afhængig af, hvordan individet positionerer sig selv og bliver positioneret i den pågældende kontekst. Positioner produceres og reproducere konstant og forhandles løbende i det sociale liv (Davies & Harré, 2018, p. 27f). Positionering er et relationelt koncept, da en position altid står i forhold til en anden position/person (Davies & Harré, 2018). Positioneres én person som vidende, så positioneres den anden (eller de andre) som mindre vidende.

Inden for positioneringsteorien er der tre centrale begreber, der tilsammen udgør positioneringstrekanten (Harré & Langenhove, 2010). Den første er *positioner* (*positions*), der, som nævnt, er dynamiske, men som også udgør både et verbum og et substantiv. Man kan positionere sig selv eller andre, og man kan tale fra en given

position. Den næste er *sproghandlinger* (*speech-acts*). En samtale udgøres af en række strukturerede sproghandlinger, altså det personerne i samtalen siger. Sproghandlinger er meningsfulde i kraft af den praksis de udspiller sig i. Betydende at der er visse kontekster, hvor visse sproghandlinger er legitime, mens andre ikke er. Den sidste er *narrativ* (*storyline*). Samtaler udspiller sig ikke tilfældigt, men er formet af det der allerede er sagt, og kommer til at forme, hvad der er meningsfuldt at sige efterfølgende. Positioner indtages eller tildeles med reference til de aktuelle narrativer.

Ydermere findes der forskellige former for positioneringer (Harré & Langenhove, 2010). Jeg redegør kun for et udpluk med henblik på, hvad der er relevant for specialet. Der skelnes mellem *første-* og *andenordenspositionering*. Førsteordenspositionering er, når en person lokaliserer sig selv og andre inden for en lokal moralsk orden ved at anvende kategorier og narrativer. Accepterer den anden person ikke den tildelte position og ønsker at forhandle om sin position, så sker der en andenordenspositionering. Herved kan man selv indtage positioner, *self positioning*, eller positionernes af andre, *other positioning*. Førsteordenspositioneringer er ofte ubevidste, men andenordenspositioneringer er bevidste. De forskellige former for positionering foregår på samme tid, lige så vel som de kan forhandles om igen i en senere samtale (*trejdeordenspositionering*).

I specialets analyse anvendes positioneringsteorien, som nævnt, som et supplement til den diskurspsykologiske analyse. Positioneringsteorien anvendes, fordi teorien giver en mere dybdegående forståelse af de dynamikker som inden for diskurspsykologien betegnes som subjektpositioner (jf. afsnit 4.0). Positioner inddrages i analysen bl.a. for at illustrere, hvordan forskellige forståelser af børn knyttes til forskellige positioner i det tværfaglige samarbejde. Dette kan på forhånd lede til antagelser om, hvilken forståelse af barnet de givne deltagere har. Ydermere har analysen også til formål at understrege at PPR-psykologen kan positionere sig selv på forskellige måder alt efter, hvilken forståelse af børn psykologen advokerer for, eller afhængig af hvilken rolle psykologen indtager på det tværfaglige møde. Positionering af sig selv eller andre kan være ubevidste såvel som bevidste, men de er altid til forhandling.

5.6 Etiske overvejelser

Etiske overvejelser er altid væsentlige inden for forskning. Inden for kvalitativ forskning må væsentligheden være yderligere eftersom kvalitativ forskning omhandler menneskers personlige liv, og at det enkelte individ, på trods af anonymisering, i større grad skinner igennem end ved kvantitativ forskning på trods af anonymisering (Brinkmann, 2020). Kvalitativ forskning beror på personlig information, der kan være sårbar. Derfor er det centralt at sikre informanternes samtykke og anonymitet (Brinkmann, 2020, p. 598). Informanterne i nærværende speciale er blevet informeret om specialets karakter og interessefelt først skriftligt og så igen mundtligt inden empiriindsamlingen. Der er indhentet skriftligt samtykke og informanterne er blevet informeret om databehandling (se bilag 2). Ydermere har informanterne også givet mundtligt samtykke til, at supervisionen blev optaget. I transskriptionsprocessen er informanternes navne blevet pseudonymiserede mens navne på byer og skoler er blevet undladt af hensyn til anonymiseringen af informanterne. Dette er også årsag til, at det omhandlende PPR ikke forbindes med den pågældende kommune.

Eftersom supervisionen tager udgangspunkt i ”virkelige” cases omhandlende individer der er uvidende om, at jeg får kendskab til deres problemstillinger, så har det været vigtigt for mig at tage bedst muligt hensyn til disse perifere individer. Dette er også årsagen til, at hverken kommune, byer eller skoler nævnes ved navn. Ydermere er det vigtigt at gøre opmærksom på, at jeg ikke har nogen tilknytning til den pågældende kommune, og at jeg bor geografisk langt fra den. Herved har jeg ingen kendskab til hverken psykologerne, skolerne eller individerne der bliver omtalt. Ydermere opfordrede jeg psykologerne til at omtale de pågældende individer så anonymt som supervisionsrummet tillod. Af hensyn til både informanterne og de omtalte individer er min hensigt at koble mine analytiske fund op på generelle samfundstendenser og tendenser knyttet til det generelle PPR. Dette er for at fjerne fokus fra det enkelte individ, så eventuelle kritikpunkterne ikke bliver møntet på enkeltpersoner, men begribes som generelle problematikker.

6.0 Analyse

I det følgende afsnit præsenteres analysen af de centrale dele af specialets indsamlede empiri. Det er en diskurspsykologisk analyse, der suppleres med begreber fra

positioneringsteorien, når det er meningsfuldt. Analysen har til formål at vise, at forskellige diskurser og forståelser af børn sameksisterer i PPR. Ud fra et diskurspsykologisk perspektiv er det forventeligt, at individer trækker på forskellige og til tider modsatrettet diskurser i deres daglige kommunikation og interaktion. Dette skyldes, at der altid er moddiskurser og alternative sandheder tilgængelige. Eksisterende forståelser bliver hele tiden legitimeret eller modargumenteret (Wetherell & Potter, 1992). Hermed er det forventeligt at psykologerne trækker på forskellige diskurser i deres anvendelse af fortolkningsrepertoarer, når de argumenterer for deres forståelser og konstruerer sandheder. Inden for PPR er der også etablerede diskurser, der på forhånd er konstrueret. Dette kan være diskurser, som udspringer af PPRs historicitet, men også den historiske baggrund for PPR. Yderligere er PPR formet af de strukturelle betingelser for PPR (jf. afsnit 3.2), som også er medvirkende til at gøre visse diskurser mere legitime end andre. F.eks. er det lovpligtigt, at PPR foretager psykologiske vurderinger af børn, hvortil det er fuldt legitimt, nærmest forventeligt, at PPR-psykologer anvender psykologiske tests. Anvender PPR-psykologerne nogle af de diskurser, der på forhånd eksisterer, så er PPR-psykologen med til at reproducere disse. Hermed er PPR-psykologerne med til at fremme de pågældende diskurser, og gøre dem dominerende i forhold til andre. Det overraskende i empirien er, hvordan modsatrettede diskurser og fortolkningsrepertoarer tilsyneladende formår at sameksistere ganske uproblematisk til trods for, at psykologerne på samme tid peger på to modsatrettet forståelser af problemstillingen der omgrænser barnet. Dette må ikke forstås som et udtryk for, at PPR-psykologerne er ubevidste eller ureflekteret om deres virke, men nærmere at PPR udgør en praksis, hvor modsatrettede diskurser kan sameksistere. At diskurserne formår at sameksistere, er ikke ensbetydende med, at det er konsekvensfrit. Når diskurser sameksisterer, vil de unægtelig påvirke og begrænse hinanden, og hermed hvilke sandheder, forståelser og handlinger der er mest legitime. Analysen har derfor til formål at belyse nogle af de konsekvenser, der kan være herved.

Analysen tager udgangspunkt i de beskrivelser af børn, der udtrykkes af psykologerne under supervisionerne. Temaet *beskrivelser af børn* illustrerer, hvordan der trækkes på forskellige forståelser af børn i forsøget på at begribe barnet og problemstillingen, og hvordan disse forståelser fremmer givne positioneringer af børn såvel som voksne. Det andet tema omhandler eksklusion og de sandheder, der er med til at legitimerer eksklusionen af børn fra f.eks. undervisningen. Det tredje tema *børneperspektiv* har til

formål at analysere PPR-psykologernes forståelse af børneperspektiv, og hvordan psykologernes forståelse former deres arbejde med at inddrage børnenes egne forståelser af den situation de står i. Analysen afrundes med temaet *det tværfaglige samarbejde*, hvor parternes samspil og interaktion analyseres i forhold til de sandheder, som de forskellige parter konstruerer. Det sidste tema har til formål at runde analysen af med en opmærksomhed rettet mod de betingelser og rammer, som fortolkningsrepertoirene formes af.

6.1 Beskrivelser af børn

Dette tema tager udgangspunkt i de voksnes beskrivelser af børnene. Disse beskrivelser er centrale for at kunne analysere forståelsen af børn. PPR-psykologernes forståelse af børn kommer til udtryk gennem de fortolkningsrepertoire, de anvender. Fortolkningsrepertoirene er til tider modsatrettede og anvendes til at konstruere forskellige sandheder om børn. De to forståelsesrammer der fylder mest, er henholdsvis en klinisk og klassisk udviklingspsykologisk forståelse samt en mere kontekstorienteret forståelse. Analysen viser også, hvordan de to forståelser til tider bliver sammenfiltret. Den dominerende forståelse af børn bidrager til at legitimere de handlinger og interventioner, der udføres i arbejdet med børnene.

6.1.1 Klinisk og klassisk udviklingspsykologisk forståelse

Psykologen, Maj, fortæller at den sag, hun har med, omhandler en dreng, August, på ni år. August vil rigtig gerne være en del af det sociale, men han har svært ved det. Hertil er de andre børn i hans klasse bange for ham. Maj fortæller, at dette har været en udfordring siden børnehaven. Her valgte pædagogerne at have ham inde i et mødelokale sammen med den ene pædagog, mens den anden pædagog havde ansvaret for de resterende børn, da de oplevede, at det var nemmere, når August var adskilt fra resten af børnegruppen.

”Han har helt sikkert været i overkrav. Og han er udredt i psykiatrien med autisme og ADHD. Og det står eksplicit i epikrisen at han er let stressbar. Jeg kan lige se, hvad det er der præcist står. [...] Øh, ”patienten fremstår med nedsat sårbarhedstærskel og i risiko for at udvikle belastnings-symptomer, når han presses udover det han har overskud til. Aktuelt er han på nedsat tid i skolen og trives med det. Herfra vurderer vi, at han fortsat

har brug for nedsat tid i skolen for at forblive i trivsel.”” (Transskription 2, ll. 70-77).

Den psykiatriske beskrivelse af August bliver bragt på banen tideligt i supervisionssamtalen. Hermed kommer den psykiatrisk forståelse af August til at være rammesættende for supervisionen, men også for de andre psykologers forståelse af August. Maj fremhæver, at det eksplicit står i epikrisen, at August er let stressbar. Hermed anvender Maj psykiatriens status og autoritet (jf. Rose 1998) som argument for objektiviteten i de vanskeligheder August slås med. Det er ikke kun Maj, som anvender psykiatriske beskrivelser. Lærerne anvender også et klinisk psykologisk sprog til at udtrykke de vanskeligheder, de oplever med August:

”Og de [lærerne] tænker sådan: ”Okay han har fået for meget stimuli lige nu”. ”Vi har egentlig brug for at få guidet ham hen til at få en pause”. Men August er jo VIRKELIG IKKE motiveret for at få en pause, for han opfatter det som eksklusion. Så de ved ikke, hvordan de så kan hjælpe ham til, at, hvad hedder det, ligesom fange ham ind, og få ham reguleret ned, så han kan fortsætte sin dag og så ender det med at han nogle gange trigger. Eller sådan, at han får en reaktion.” (Transskription 3, ll.128-133).

Det klinisk psykologiske sprog er et udtryk for den referenceramme både Maj og lærerne forstår August i forhold til, men sprogbruget fremmer også i sig selv en klinisk forståelse af August, når han beskrives som én der har nedsat sårbarhedstærskel, i risiko for overbelastningsreaktioner og ikke kan tåle for mange stimuli. Yderligere så fremmer denne forståelse af August en forståelse af problemstillingen som iboende August, fordi problemstillingerne knyttes sammen med Augusts psykologiske funktionsniveau. I løbet af supervisionen er der ikke nogen, som sætter spørgsmålstejn ved Majs måde at beskrive August på. Herved accepteres Majs fortolkningsrepertoire om, at *børn med psykiatriske diagnoser har brug for ydre regulering for at kunne fungere i hverdagen*. Generelt fylder opmærksomheden på diagnoser og medicinering meget under supervisionssamtalerne. Dette kommer også til udtryk ved, at det første én af de medsiddende psykologer spørger om er, hvorvidt August er velmedicineret. Dette kan forstås som et udtryk for, at det psykiatriske og klinisk psykologiske fylder meget inden for PPR, men også at den forståelse af børn, som de medicinske forklaringer tilbyder, har en høj legitimitet inden for PPR. Det tegner et billede af, at man mener, at der skal være styr på diagnostiske og medicinske aspekter før, at det er muligt at bevæge sig videre til de andre forhold, der påvirker barnets hverdag. De

samme mønstre gør sig gældende i en anden sag, som psykologen, Marie, har med. Sagen omhandler Villiam på 11 år, der har det svært i skolen. Forældrene ønsker, at han kommer på specialskole, mens lærerne argumenterer for, at Villiam har brug for kortere skoledage.

”Fordi Marie, altså, ved det, det er en larmende klasse. Vi har et barn med ADHD. Det er klart han bliver presset! Vi kan se alle tegn på mistrivsel. Det næste der sker er skolevægtring! Han har det helt vildt dårligt. Der er rigtig mange ting i Maries værktøjskasse, så hun ved præcis, hvad hun skal gøre. Men drengen vil ikke være med. Så, øhm, den- Jeg ved ikke, om det er en metafor, men det billede der, som kommer til at fylde noget for mig, det er det der med, at der er ikke nogen kunder i butikken. Drengen er ikke motiveret, fordi han (.). Lige nu er han et eller andet sted, og det er min ide, hvor han oplever, at alt er uoverskueligt. Han kan ikke se nogen vej ud. Han vil ikke føle sig anderledes. Han. Alt er svært! Og alt er forbi. Han vil hjem. Han vil ikke mere.” (Transskription 2, ll. 644-654).

I ovenstående citat laver psykologen en lineær forklaring mellem den larmende klasse og ADHD, som årsagen til at Villiam ikke trives i skolen. Psykologen taler også ind i en bekymring for, at Villiams mistrivsel kan udvikle sig til skolevægtring. I samtidens PPR fylder skolevægtring meget, da det er en problemstilling, som forekommer hyppigere, samtidig med at den er vanskelig at løse. Psykologens bekymring kan tolkes som et udtryk for at foregribe en potentiel risiko, og et udtryk for at psykologernes praksis er formet af den samtid, de begår sig i. Videre forklarer psykologen, at det er klart at Marie ikke kan hjælpe Villiam, så længe han ikke er motiveret, og at hans manglende motivation skyldes, at han er presset i skolen. Ved at psykologen beskriver det som om, ”at der ikke er nogen kunder i butikken”, så trækker psykologen på et fortolkningsrepertoire om, at *børn skal være motiveret før, at man kan hjælpe dem*. Dette fortolkningsrepertoire placerer en stor del af ansvaret på barnet, da selve barnet bliver nøglen til at afhjælpe de vanskeligheder, der omgrænser barnet. Dette fortolkningsrepertoire forstærkes yderligere ved at samme psykolog argumenterer for, at barnet skal forstå sin diagnose og de vanskeligheder, der knytter sig hertil:

”Det er så der en diagnose måske alligevel kan noget, selvom at der er mange ting den ikke kan. Men at man kan få lavet et eller andet forløb med barnet om, at det skal lære at forstå sine egne udfordringer. For eksempel ud fra en eller anden bog med selvforståelse. ”Hvad er det- hvad er det ved din ADHD, der gør, at det bliver til en superkraft?”. ”Hvornår er det, at det bliver svært?”. For ligesom at holde ham lidt i hånden, og så man ogs’ kan

spejle ham i: ”Prøv at hør’ her, om du synes, det er vanvittigt svært at være i skole, så forstår jeg det virkelig godt! For se, alt den larm den kommer lige ind, og du kan slet ikke sortere fra. Det er jo VILDT vanskeligt for dig!”. Og måske kan vi så (.) få ham med eller sådan. Det er det, jeg har prøvet med en anden i hvert fald, hvor man så pludselig- hvor det kan åbne nogle sprækker for nogle interventioner vi kan få lov til at komme igennem med.” (Transskription 2, ll. 656-666).

Psykologen anvender ikke blot et fortolkningsrepertoire om, at *barnet skal være motiveret*, men også et fortolkningsrepertoire om, at *børn bør forstå sig selv og sine udfordringer*. Ud fra en klinisk og neurologisk diskurs skaber psykologen en sandhed om, at det er et sundhedstegn hos barnet, hvis det forstår sin egen diagnose. Gennem psykoedukation skal Villiam forstå, at hans hjerne ikke har samme forudsætninger for at frasortere larm, fordi han har ADHD. Den sandhed, som psykologen konstruerer, bruger hun til at argumentere for, at børn må opnå selvindsigt, hvis psykologen skal levere en god hjælp. Marie, der er arbejder med Villiam, fortæller selv at: ”vi har jo ikke rigtig kunnet få lov til at gøre det, som jeg egentligt tænker, vi burde gøre, fordi han står fra” (Transskription 2, ll. 262-264). Af citatet fremgår det, at det har været vanskeligt at hjælpe Villiam, fordi han ikke vil have den hjælp, de tilbyder. Villiam bliver positioneret som bremseklodsen i arbejdet med at hjælpe ham. De ovenstående fortolkningsrepertoarer bidrager til et narrativ om, at det er barnet, som bærer problemet. Altså at det er barnet, som er anderledes, ikke er alderssvarende udviklet eller har kognitive mangler. Dette narrative bidrager til, at barnet positioneres som den uvidende, der ikke ved, hvad det har brug for og ikke selv formår at ”træffe de rigtige valg”. De voksne omkring barnet positioneres derimod som dem, der kender barnets behov og kan hjælpe barnet, men kun hvis barnet tillader det og er motiveret for at få hjælp. Hermed konstruerer denne forståelse af børn en sandhed om, at hjælpen skal være rettet mod selve barnet.

6.1.2 Kontekstualiseret forståelse

Selvom de kliniske og psykiatriske diskurser fylder meget, så er psykologerne samtidig bevidste om, at konteksten har betydning, og at de kontekstuelle betingelser påvirker barnets hverdag. I forhold til supervisionen der tager udgangspunkt i Villiam, så er Marie, psykologen der modtager supervision, interesseret i at prøve pædagogiske tiltag af, før det besluttet, om Villiam skal på specialskole eller have nedsat skoleskema. I

nedenstående citat referer Marie til en samtale, hun har haft med Villiams forældre og lærere:

”Vi fik ogs’ nået at få talt ind i, hvordan ville han have det med det her? Altså hvad, hvad sker der for ham, hvis vi kommer og siger det her? Hvor forældrene siger: ”Det vil i hvert fald gøre en forskel for ham, at vi kommer hjem og siger, nu skal du ikke have idræt og svømning mere, og skolen arbejder på en plan”. Det var det, vi aftalte, vi kunne nå at sige til ham som det umiddelbare. Og så dét, at vi får talt ind i, okay, hvordan vil han have det med pludselig ikke at skulle have idræt og svømning? Vil han føle, at han skiller sig ud? Hvordan får vi brugt det der pauserum? Hvornår? Hvor ofte? Hvor længe? Vi fik talt lidt om det, (ler) selvom det jo ikke var nok, altså” (Transskription 2, ll. 384-392).

Af citatet fremgår det, at Marie forsøger at tage Villiams perspektiv. Hun prøver at hjælpe lærerne og forældrene til at gøre det samme. Det er dog interessant, at samtalen virker til at bero på beslutningen om, at Villiam *skal* have et pauserum. Således handler samtalen mere om, hvordan dette pauserum kan fungere for Villiam, og hvordan han vil opleve det, frem for at samtalen handler om hvad, der er på spil hos Villiam, som gør, at han ikke har lyst til at være i skolen. Børneperspektivet er herved afgrænset af beslutningen og vurderingen af, at når børn har svært ved at være i klassen, så skal de fritages eller have pauser for at kunne klare at være i klassen. Marie stiller ikke spørgsmål vedrørende denne grundlæggende sandhed forældrene og lærerne konstruerer. Villiams perspektiv kommer overvejende til at handle om, hvad Villiam måtte mene om pauserummet. Herunder om Villiam vil opleve dét, at skulle trækkes ud fra klassen og ind i pauserummet, som at skille sig for meget ud. Herved bliver det børneperspektiv Marie forsøger at inddrage indsnævret og begrænset frem for at åbne for en nysgerrighed i forhold til Villiam, hvad der har betydning for ham, og hvordan dette påvirkes af den kontekst, Villiam begår sig i.

I supervisionen, der omhandler August, spørger én af de andre psykologer ind til konteksten og barnets deltagelsesmuligheder:

”Og hvad er det egentlig der gør, at det fungerede der, hvor det nu engang (.) fungerede? Og det har man sikkert spurgt indtil. Men jeg bliver bare nysgerrig på, hvad var det i den ramme, der så ku’ noget for ham? Hvorfor kunne han indgå i det? Hvorfor var det et trygt sted eller sådan? Hvad gjorde det godt? Øhm, (.) og jeg ved ikke hvordan man lige skulle få det ind på (specialskolen). [...] han er for eksempel god kognitivt. Hvordan

kan man trække på den ressource? Er der nogen, han kan hjælpe med noget? Hvad er hans rolle i klassen overhovedet? Er der et eller andet han kan byde ind med på en positiv måde i fællesskabet, fordi han lyder lidt som om han også lidt bliver sådan en bussemand, eller sådan. Hvornår kan han noget godt? Øhh. (.) Og så ogs' er der noget som helst fællesskab? Har de noget som helst fælles mål? Eller et eller andet han kan være med i (.) på en eller anden facon?" (Transskription 3, ll. 506-519).

Ved at psykologen spørger ind til, hvad det var i rammerne, der gjorde, at August havde en god interaktion med et andet barn og spørger ind til, hvordan August kan deltage i det sociale fællesskab, så gør psykologen opmærksom på, at der er andre forhold end blot Augusts funktionsniveau, der har betydning for, hvorvidt August lykkes socialt. Psykologen anvender fortolkningsrepertoiret: *børn agerer i henhold til deres omgivelser og deres deltagelsesmuligheder*. Herved bliver det muligt at knytte Augusts handlinger til de kontekstuelle betingelser. Opmærksomheden på de ydre faktorer gør også, at det bliver muligt at gøre indsatsen mere bred end blot udelukkende at rette den mod August. Den samme psykolog siger senere: "Ja, så det er også lidt, hvor øver man sig, når han er pillet ud hele tiden?" (Transskription 3, l. 565). Med denne sætning påtaler psykologen det faktum, at August gennem hele sit liv er blevet ekskluderet, når han har haft svært ved at indgå i børnegruppen, men også at børn er nødt til at være sammen med andre børn for at udvikle deres sociale kompetencer. På den måde bliver der fremmet en forståelse af, at børn handler i forhold til og med de betingelser, de har i det sociale fællesskab. At barnets adfærd ikke udelukkende er grundet barnets kognitive og socioemotionelle færdigheder. Psykologen skaber et narrativ om, at det er nødvendigt at medtænke konteksten, deltagelsesmuligheder og et børneperspektiv for at forstå barnet og dets handlinger. Barnet positioneres som et individ, hvis handlinger er meningsfulde, og at voksne må *se med* barnet for at blive klogere på meningen med barnets ageren (jf. Gulløv 1999; Højholt & Kousholt, 2012).

6.1.3 Sameksistensen af forståelser

Af de ovenstående citater fremgår det, at den kontekstfokuserede forståelse sameksisterer med den klassiske udviklingspsykologiske og kliniske forståelse af børn. Under udførelsen af deltagerobservationen overraskede det mig, hvordan den enkelte psykolog først kan snakke om individuelle indsatser så som psykoedukation, for dernæst at snakke om, hvordan de voksne omkring barnet kan skabe de bedste betingelser. Disse svingninger forekommer flere gange, og uden at nogen af de andre

psykologer påtaler det. Det fremstår for mig, som en helt naturlig måde for psykologerne at tale på.

”P: Og så er der en- et andet tema, som jeg synes, de kredse, som jeg også var virkelig glad for, at de bragte op. Øhm. (.) Det her med, at han også selv skal lære noget. Og det har jeg også selv været ved at tænke på, og, og snakket med (PPR-leder) om, om jeg måtte tilbyde ham et forløb, hvor vi kunne prøve at snakke om- (.) altså forskellige strategier. Og prøve måske at forklare ham og hvad, hvad det kunne være. Også når han er kognitivt velfungerende! Og så siger (PPR-leder): ”Nej, det har du ikke tid til”. Og det har jeg heller ikke tid til! (ler). Men-

S: Hvad er det for et forløb, tænker du? Hvad kunne det være?

P: Jamen, jeg har lige haft på uddannelsen nemlig, sådan noget kognitiv omkring børn med autisme og ADHD. Og det er jo meget sådan med hjernen og prøve at forstå, hvorfor den reagerer som den gør, så måske prøve at lave nogle andre strategier. [...] Øhm, (.) men uanset hvad, så synes jeg bare, at, at det var virkelig nogle spændende refleksioner som Mads gjorde sig der, og som Ingrid på en eller anden måde rammede ind da hun sagde: ”altså hvor øver man sig, når man altid er en-til-en”. Og det synes jeg faktisk bare var mega skarpt set! Fordi det er rigtigt! Hvor øver han sig, når han altid er en-til-en? Og hvordan, hvordan kan vi finde der, hvor han er, og så give ham nogle små frustrationer, som han overkommer med succes, og så vokser han. Øhm.” (Transskription 3, ll. 634-653).

Psykologen, Maj, opsummerer til sidst i supervisionen, hvad hun tager med fra supervisionssamtalen. Citatet starter med, at Maj siger, at hun er *virkelig glad for* at de andre bragte op, at August selv skal lære noget. Det kan antages, at det for Maj opleves som en legitimering af hendes allerede eksisterende forståelse af, at *børn skal tage ansvar og forstå deres diagnose*. Det kan tolkes, at Maj bliver glad for denne legitimering, da hun herved kan fastholde den virkelighedskonstruktion som fortolkningsrepertoiret udgør. Dette kan dog være med til at fastholde et snævert indlæringsbegreb, hvor læring primært sker gennem psykoedukation og ikke gennem social interaktion og deltagelse i praksis. I og med at Maj argumenterer for, at August bør modtage et kognitiv forløb, så taler Maj ind i en klinisk og kognitiv forståelse af børn. Inden for den kliniske og kognitive psykologi er der en forståelse af at vanskeligheder, herunder diagnoser som autisme og ADHD, til dels kan forklares ved nedsatte kognitive evner (Hart & Møhl, 2017). Ud fra denne logik er det hensigtsmæssigt at sætte ind, hvor problemet bor. Dette kan være via psykoedukation samt tillæring af nye og mere hensigtsmæssige strategier. Det næste punkt Maj har

taget med fra supervisionen er kommentaren om, hvor børn kan øve sig, når de hele tiden er ekskluderet fra børnegruppen. For at dette er meningsfuld for Maj, så forudsætter det, at Maj anerkender fortolkningsrepertoiret om, at *børn udvikler sig gennem interaktion med andre børn*. Det interessante er, hvordan Maj tilsyneladende accepterer begge fortolkningsrepertoiret. Den første diskurs trækker på en individorienteret forståelse af børn, hvor barnet er nødt til at forstå og tilpasse sig sine udfordringer for at kunne lære. Den anden diskurs trækker derimod på den mere sociale forståelse af børn, hvor børns læring og udvikling sker i deltagelse med andre børn. Her kan læring ikke begribes løsrevet eller isoleret, da det er en interpersonel proces. De to diskurser peger herved på modsatrettede forståelser af læring, og hvordan børn kan begribes. Til trods for dette så formår diskurserne at sameksisterer og være legitime forståelser og perspektiver samtidig.

I supervisionen der tager udgangspunkt i sagen om Villiam taler én af de medsiddende psykologer ind i, at Villiam skal være motiveret for at modtage den hjælp, han tilbydes:

”Det er jo fordi vi rundt omkring barnet skal tage ansvar for situationen. Det er ikke hans [Villiams] ansvar. Men her tænker jeg lidt på den der motivationsraket. Vi skal lige have givet ham en eller anden mening, måske.” (Transskription 2, ll. 674-677).

Psykologen påtaler først, at det er de voksne omkring Villiam, der skal lave ændringerne, og at Villiam ikke er den ansvarlige. Alligevel pointerer psykologen, at Villiam skal være motiveret for at deltage i de ændringer, som de voksne indfører. Psykologen synes at modsige sig selv ved at trække på to modsatrettede fortolkningsrepertoiret: *Det er de voksne der har ansvaret*, men også fortolkningsrepertoiret om, at *børn skal være motiverende før, man kan hjælpe dem*. Er barnet ikke motiveret, så er det ensbetydende med, at psykologen ikke får lov til at hjælpe barnet. Herved får psykologen placeret en del af ansvaret på barnet, selvom hun lige har påtalt, at det ikke er barnets ansvar. I citatet kommer psykologen ind på motivation og mening. Det er to ord, der har gået igen flere gange i de ovenstående citater. I seneste citat forbinder psykologen motivation med mening, hvor barnet bliver mere motiveret, hvis det kan se meningen i indsatsen. Rent semantisk så handler motivation ofte om at have lyst. Ordet er generelt mere forbundet til noget positivt, mens mening er et dybere ord, der rummer positive såvel som negative følelser og oplevelser. Ifølge ny barndomsforskning giver det ikke mening at tale om ”at give

mening”, da børns deltagelse altid rummer en mening. Herved forstået, at deltagelse altid er knyttet til forståelser, motiver osv., og dermed allerede er meningsfulde. Igen er det centralt at pointere, at meningsfuld ikke skal forstås som et udelukkende positivt ord, men i stedet at børns deltagelse har *betydning* (jf. Gulløv, 1999). Denne nuancering i forhold til forståelsen af mening kan altså være vigtigt at være opmærksom på, når man ønsker at nærme sig en forståelse af børns perspektiver.

Den første supervision, jeg observerer, omhandler barnet Julie på 13 år. Supervisanden og psykologen, Sofie, fortæller, at Julies forældre har store konflikter. Konflikterne påvirker Julie i så høj en grad, at Julie ikke kommer i skole for tiden.

”Jeg fik snakket med (PPR-leder) om, om morgenen også om (.) Om vi faktisk kunne se på, om vi kunne få Julie hjulpet ind i ungeklinikken, selvom hun ikke har noget iboende i sig (.) som sådan. Men for at give hende nogle redskaber til at kunne holde ud at være i den konflikt, som hun nu- som hun nu lever i.” (Transskription 1, ll. 366-369).

For klarhedens skyld skal det pointeres, at ungeklinikken er et samtaletilbud, som den pågældende PPR tilbyder, hvor det enkelte barn kan få en række samtale-sessioner med den tilknyttede psykolog. Ugeklinikken kan betegnes som et lettere behandlingstilbud, som den pågældende PPR udbyder. På trods af at Sofie ikke mener, at Julie ”bærer” på noget psykopatologisk, så ønsker Sofie at tilbyde samtale-sessioner. Eftersom Sofie under supervisionen giver udtryk for, at Julie ikke ”fejler noget”, men at Julies mistriksel er et produkt af forældrenes konflikter, så virker det modsigende at tilbyde Julie behandling. Af citatet fremgår det, at to diskurser, eller forståelser af børn (jf. afsnit 3) sammenflettes selvom, at de burde udelukke hinanden. De to forståelser af børn, der præsenteres i henholdsvis den klassiske udviklingspsykologi og ny barndomsforskning, formår at sameksistere i praksis og bliver anvendt på kryds og tværs. Ydermere er det væsentligt at påpege, at Sofies ønske om at tilbyde Julie samtale-sessioner kan forstås som et udtryk for, at dette er den eneste måde Sofie oplever, at hun kan hjælpe Julie på. Sofie ved, at hun ikke kan ændre på konflikten mellem forældrene, hvis forældrene ikke ønsker at samarbejde. Samtidigt har Sofie kun de ”værktøjer”, som den pågældende PPR stiller til rådighed. Herved bliver det også et spørgsmål om, at psykologen kun kan bruge af de ressourcer der er tilgængelige. Det kan tolkes, at PPR-psykologens handlinger ikke udelukkende er formet af psykologens forståelse af børn, men i lige så høj grad er formet af de

strukturelle betingelser, som psykologens praksis bliver rammesat af. De strukturelle betingelser, der gælder for PPR-psykologer, er medforklarende til, hvorfor modsigende diskurser kan sameksistere i praksis.

6.2 Eksklusion som inklusion

Det følgende afsnit har til formål at belyse, hvordan den umildbare løsning på at børnene ikke trives i deres omgivelser bliver at ekskludere dem herfra. Dette er en tendens på tværs af de tre supervisionssamtaler, og kommer til udtryk i forskellige grader.

6.2.1 ”Han kan ikke rumme det”

”De [lærerne] er vældig bekymret for ham [Villiam], og de begyndte at sende ham hjem, fordi det er for meget. De kan se på ham, at han ikke kan holde ud til at være der.” (Transskription 2, l. 155f).

”Så vi har faktisk aftalt, at han [Villiam] skal ikke have idræt! Som det er lige nu. Ingen idræt. Ingen (.). Der var et fag mere, han ikke ku’ rumme. Det er garanteret noget musik, eller sådan noget.” (Transskription 2, ll. 275-277).

I de to ovenstående citater beskrives Villiam som et barn, der ikke kan holde til at være i skole og ikke kan rumme de mere ”larmende” timer i løbet af skoledagen. De voksnes valg om at sende Villiam hjem kommer af gode intentioner. Det er interessant, at lærerne og psykologens umildbare løsning bliver at ekskludere Villiam fra de aktiviteter, han ikke kan magte, fremfor at være interesseret i at skabe nogle rammer, som Villiam kan holde ud at være i. Årsagen til, at lærerne og psykologen vælger at tilgå problemstillingen på denne måde, bliver ikke udtrykt under supervisionen. Diskurspsykologisk kan det tolkes, at lærerne og psykologen trækker på et fortolkningsrepertoire om, at *børn ikke skal være i omgivelser, de ikke trives i*. Lærerne og psykologen er yderst opmærksomme på de tegn på mistrivsel Villiam udviser. Deres bekymring kan tolkes som en bevidsthed og opmærksomhed på de risici der er forbundet med overstimulering og stress. For at undgå potentielle belastningsreaktioner bliver det hermed legitimt at fjerne eller fritage barnet af noget eller hele skoledagen. Fortolkningsrepertoiret er således med til at konstruere et

narrativ om børn, som nogen der kan tage skade og skal beskyttes for ikke at få belastningsreaktioner.

”Så de havde næsten dagligt, øhm, (.) nedsmeltninger, hvis man kan sige det. Hvor at han [August] kom til at kaste med ting og sådan noget ikk’?. Og øhm (.) og derfor valgte vi at sige, at i en periode så skulle han en-til-en undervises for at tage belastningerne fra ham.” (Transskription 3, ll. 137-140).

Ligesom hos Villiam, så bliver løsningen på Augusts mistrivsel at fjerne ham fra de kontekster, hvor problemstillingerne opstår. Af citatet fremgår det, at eksklusionen er et forsøg på at fjerne de belastninger, August oplever, men det synes mere, at de fjerner August fra det svære end omvendt. Igen trækkes der på fortolkningsrepertoiret om, at *børn ikke skal være i omgivelser, de ikke trives i*. Samtidig udtrykker psykologen, at eneundervisningen er midlertidig, og at hensigten er, at August skal tilbage i sin vante klasse. Hermed må der være en formodning om, at eneundervisningen eller fraværet af klassekammeraterne kan gøre August i bedre stand til at kunne fungere og trives i sin vante klasse, når han kommer tilbage.

”Og det var ikke mening at det skulle være så længe, men vi har virkelig haft svært ved at sluse ham tilbage. Men vi har set, øhh, vi så, at han blev et andet barn. Et gladere barn. Og et barn, som begyndte derhjemme at efterspørge at lave noget. Altså sociale arrangementer med forældre, og sådan noget. Øhm. Og han var ikke rasende, når han kom hjem, og han var ikke ked af at komme i skole, og der var sådan rigtig mange ting, der var gode. MEN han savnede virkelig social kontakt med de jævnaldrende. Så det har været hele vores hurdle.” (Transskription 3, ll. 149-155).

Af citatet fremgår det, at August trives bedre i skolen og har mere overskud siden, han er begyndt at modtage eneundervisning. August savner dog at være sammen med sine klassekammerater, men de voksne oplever vanskeligheder med at få det til at fungere med August i klassen. Planen med at tage August ud af klassen for en stund for at give ham ro, og så få en mere rolig dreng ind i klassen er ikke lykket for de voksne. Tankegangen bag planen synes at være, at vanskelighederne opstår, fordi August bliver ”overbelastet”, hvilket resulterer i ”nedsmeltninger”. Denne tankegang trækker på det førnævnte narrativ om, at barnet bærer problemet. Derfor er det barnet, der skal fjernes, nedreguleres eller lære nye færdigheder. Herefter kan barnet inkluderes igen, og indgå i børnefeltet på en mere ønskværdig måde. De voksne omkring August synes

ikke at være bevidste om vanskelighedernes forbundethed til den sociale praksis. De forstår ikke Augusts handlinger som en reaktion på den kontekst han er i, men i stedet som et udtryk for, at August ikke besidder de nødvendige, iboende egenskaber til at kunne begå sig i klassen på lige fod med de andre klassekammerater. Herved bliver det også et spørgsmål om hvorvidt August kan formå at være i klassen, fremfor at undersøge hvad der fungerer for August, og hvad der er på spil relationelt mellem August og lærere såvel som klassekammerater. Jævnfør afsnittet om ny barndomsforskning (afsnit 3.1.3) er det ikke meningsfuldt at fjerne barnet fra barnefeltet for at løse vanskelighederne, da vanskelighederne må forstås som funderet i de relationelle interaktioner mellem individer. Augusts ”nedsmeltninger” bør forstås som en reaktion, der er begrundet i den førhenværende interaktion med de andre børn og voksne, fremfor alene at være et udtryk for mangler hos August. For at forstå Augusts adfærd er de voksne nødt til at undersøge hele klassens sociale samspil, og hvordan betydningsdannelse sker i børnefeltet.

Det er ikke kun i skoleregi, at det kan være nødvendigt at ”holde barnet udenfor” for at beskytte det. Sofie får tidligere i sin supervisionssamtale frembragt, at hun har valgt at holde Julie væk fra mødet med skole og forældre, fordi Julies forældre har voldsomme konflikter:

”P: Så voldsomme konflikter, at de ikke kan være i det samme rum, og (.).
Jeg udbad, at Julie ikke skulle være med til opstartsmødet, fordi Julie skal ikke være i et så konfliktfyldt miljø.

[...]

S: Og de [skolen] har normalt børnene med til mødet?

P: Ja!

[...]

P: Øhmm (.) men specifikt bad jeg om, hun ikke skulle med.”

(Transskription 1, ll. 24-34).

Igen anvendes fortolkningsrepertoiret om, at børn ikke skal være i omgivelser, de ikke trives i, men også at børn skal beskyttes, da de kan tage skade – i dette tilfælde af forældrerelationer med højt konfliktniveau. På baggrund af de ovenstående citater er det tydeligt, at der er en fælles forståelse hos psykologerne, men også hos lærerne, om at børn skal beskyttes, og hermed fjernes eller undlades fra omgivelser, hvor de mistrives.

6.3 Børneperspektiv

Dette afsnit har til formål at analysere PPR-psykologernes børneperspektiv. Herunder hvad de forstår ved et børneperspektiv, og hvordan barnets perspektiv frembringes. I forlængelse heraf berører afsnittet hvilke metoder, PPR-psykologerne anvender til at frembringe barnets perspektiv. Afsnittet vil også berøre et alternativ til PPR-psykologernes tilgang.

6.3.1 ”At have barnet i fokus”

På tværs af de tre supervisioner er det fremtrædende, at psykologerne ønsker at hjælpe det enkelte barn bedst muligt. Dette kommer til udtryk i udsagn som: ”øhmm, og få lyst til at sådan at have barnet i fokus, (.) når alt andet fylder. Så husk at det er barnet det handler om.” (Transskription 1, l. 778f), og:

”Altså, der er en leder, som jo klart skal have blikket på fællesskabet og (.) antallet af børn, der gerne skal have det godt. Og Maj som jo mere er barnets advokat. Altså, så det clasher måske lidt.” (Transskription 3, ll. 501-504).

Af det sidste citat fremgår det også, at den pågældende psykolog mener, at PPR-psykologer har fokus på det indstillede barn, mens skolelederen skal have øje for klassens generelle trivsel. Psykologen anvender et fortolkningsrepertoire om, at *PPR-psykologers indsats er rettet mod det indstillede barn*. Ydermere giver psykologen udtryk for, at det er vanskeligt at forene de to perspektiver. Dette kan tolkes som udtryk for, at psykologen oplever, at det er vanskeligt at hjælpe det enkelte barn og samtidig tage hensyn til hele klassen. Udmeldingen kan også tolkes som et udtryk for et børneperspektiv, hvor barnet risikerer at blive frakoblet de sammenhænge, det er en del af, grundet psykologernes velmenende bestræbelse på at se det barn, det hele handler om. Igen er det centralt at gøre opmærksom på, at der er strukturelle betingelser, der rammesætter PPR-psykologers arbejde. Som nævnt i afsnit 3.0 er PPR opbygget på den måde, at børn skal indstilles enkeltvis for at modtage støtte fra PPR, og det er det enkelte barn, som PPR-psykologen er forpligtet til at hjælpe. Denne måde at strukturere indsatser på er med til at skubbe forståelsen af børn og børneperspektivet i en individfokuseret retning. En retning hvor barnets perspektiv risikerer at blive frakoblet de sammenhænge, det er indlejret i (jf. afsnit 3.1.2). Denne tilgang er med til at forme de eksisterende diskurser og dermed også PPR-psykologers børneperspektiv.

Så når psykologerne anvender fortolkningsrepertoiret *PPR-psykologers indsats skal være rettet mod det indstillede barn* trækker de ikke kun på den allerede eksisterende diskurs, der er formet af de strukturelle betingelser i PPR. Psykologerne er med til at legitimere og genkonstruere en forståelse af, hvordan PPR-psykologer bør arbejde, og hvordan børneperspektivet bør være. Til at udfolde min pointe vender vi tilbage til supervisionen, der tager udgangspunkt i Villiam og hans manglende lyst til at være i skolen. I slutning af supervisionen, hvor de medsiddende psykologer får lov til at byde ind, påtaler én af psykologerne, at det er vigtigt, at der er en voksen tæt på Villiam, så Villiams perspektiv kan blive frembragt:

”T2: Men den der med der i hvert fald er én, og det behøver ikke være os, men at der er én der, der er der virkelig lytter til barnet og. Ja! Ikke bare lytter men får fremkaldt en alliance. (2) Og får bragt hans ønsker.

S: Og hvorfor er det så vigtigt? [...]

T2: Jamen, Marie er kommet mange gode råd, og skolen gør rigtig mange gode ting. Men, men som jeg hører det så er der nogle ting de tror på. Nogle de gætter sig til i forhold til barnet. Det kan godt være, at de, de har ret i det, men de har ikke fået barnet med i det. Han vil ikke skille sig ud. Og det, det kommer ligesom til at spænde ben for, for alle tiltagene som, som jeg hører det.” (Transskription 2, ll. 739-749).

I citatet udtrykker psykologen, at man er nødt til at inkludere barnet og dets perspektiv, hvis man vil lykkes med de initiativer, der søsættes. Psykologen anvender et fortolkningsrepertoire om, at *man bør inddrage barnet og dets perspektiv i arbejdet med børn*. Til dette fortolkningsrepertoire knytter der sig en forståelse af, hvad et børneperspektiv er og hvordan, det frembringes. Først og fremmest så fylder barnets perspektiv meget i nutidens PPR, og det er kun blevet endnu mere relevant i kraft af den nye ”Barnets Lov” (jf. afsnit 3.3.2). Både den pågældende psykolog og Barnets Lov giver udtryk for, at barnets perspektiv kan frembringes ved at tale med barnet. Dog påtaler psykologen i det ovenstående afsnit, at det ikke blot handler om at lytte, men at det er centralt at få skabt en alliance. Psykologen giver udtryk for, at det forudsætter en relation mellem den voksne og barnet for, at den voksne kan nærme sig barnets perspektiv. Psykologen er altså opmærksom på, at det ikke er tilstrækkeligt blot at spørge barnet for at få adgang til barnets perspektiv.

Ifølge ny barndomsforskning er det at spørge og tale med barnet blot en del af, hvad et børneperspektiv handler om. Jovist handler børneperspektiv om at lytte og

interessere sig for barnet og dets rettethed, men det handler i lige så høj grad om at forsøge at forstå, *hvorfor* barnet siger som det gør (jf. Gulløv & Højholt, 2003). Hvad er det for nogle betingelser, der er med til at barnet kommer med den givne udmelding? Det er ikke givet, at barnet selv kan koble sine oplevelser og følelser sammen med sine sociale omgivelser. Så, når Villiam giver udtryk for, at han gerne vil hjemmeskoles, så skal vi tage det alvorligt, men det betyder ikke nødvendigvis, at man skal gøre det, barnet siger, at det gerne vil. I dette konkrete tilfælde, at lade Villiam blive hjemme fra skolen. I stedet må de voksne omkring Villiam være nysgerrige på, hvad der ligger bag Villiams ønske. Begribes barnets udmelding løsrevet fra omstændighederne, så kan det lede til et individfokuseret børneperspektiv (jf. Gulløv, 1999). Ved et individfokuseret børneperspektiv afgrænses problemstillingen til at omhandle det enkelte barn. Er der kun øje for barnet, så kan problemstillingen også kun begribes inden for denne referenceramme. Dette kan lede til, at årsagen til problemstillingen placeres hos barnet. Herved bærer en meget bogstavelig forståelse af børneperspektiv en hvis risiko for at ansvarliggøre barnet.

”Men jeg har i hvert fald en anden sag med en elev, hvor vi alle sammen *troede*, at vi vidste (ler) hvad der ville være meningsgivende på ham. Og nu kan jeg høre at Marie er super kreativ og har rigtig meget af hans, øhmm (.). Ja. Hun tænker meget over, hvad der giver mening for ham. (.) Men vi havde i hvert fald en lille gut, hvor at hele bordet rundt havde egentlig, måske havde nogle tanker om det. Mor havde nogle tanker om det. Lærerne havde nogle tanker om det. Og vi får prøvet nogle ting af med pauser og med reduceret skema og alt muligt. Og når vi så endelig får spurgt ham, så var det bare ret tydeligt, at vi havde i hvert fald ikke fanget, hvad der gav (ler) mening for ham. Øhmm, og han synes at det gav meget bedre mening at komme tidligt hjem, end det gjorde at få pauser i løbet af dagen, for det frigav egentlig ikke noget for ham. Øhmm. Så lige der gav det måske mening [med reduceret skoleskema].” (Transskription 2, ll. 775-786).

I det ovenstående citat fortæller en anden psykolog, Ingrid, hvordan de havde glemt at spørge barnet, hvad der gav mening for barnet at gøre. Netop forståelsen af mening er central her. Som nævnt tidligere i analysen, så er der en tendens til at ligestille mening med motivation. Dette er problematisk, da motivation rummer det lystbetonede og det mere positive, mens der kan være mening i positive såvel som negative oplevelser (Gulløv, 1999). Af det ovenstående citat fremgår det, at barnet finder mest mening i at komme tidligt hjem frem for at have pauser i løbet af dagen. Måske det kunne vendes

til, at barnet er mest motiveret for at komme hjem frem for at have pauser i skolen. At ordet 'mening' anvendes som substitut for 'motivation' kan blive en udfordring i praksis. Retorisk er ordet 'mening' et meget stærkere ord, og det kan virke pædagogisk ukorrekt at tvinge børn til noget de finder meningsløst. Herved bliver det svært at argumentere for andre interventionsmuligheder end at lade barnet komme tidlig hjem fra skole. Anvendes ordet 'motivation', så handler diskussionen mere om lyst. Herved åbnes der for flere handlemuligheder. Nogle gange har børn ikke lyst til noget, men voksne ved, at det er for barnets bedste. Her kan man forsøge at ændre på betingelserne og konteksten for at fremme glæden og lysten i barnet. Dette kan være gældende for alt fra problematikker med lysten til at være i skole, til lysten til at få børstet tænder.

Jævnfør den ovenstående pointe om at begribe barnets udmelding ordret, så er det netop dette Ingrid og de voksne omkring barnet kommer til at gøre. Barnet giver udtryk for, at det er bedre at komme tidligt hjem end at have pauser i skolen. Derfor vælger de voksne, at barnet skal have et nedsat skoleskema. De voksne får (antageligt) ikke koblet denne udmelding til barnets kontekst. Herved begribes barnet løsrevet fra de sammenhænge det er en del af og argumentation for nedsat skoleskema funderes i barnet og dets formåen.

”T1: Men vi kan jo ikke løse noget af det (ler), hvis vi ikke ved, altså om det overhovedet giver mening for ham. (.) Øhm, så det er i hvert fald bare det der med at have dén mere med nogle gange. Altså, vi kan netop godt komme meget rundt om, og løse det hele, hele vejen rundt. Men øhm. Men lidt miste barnets stemme, eller sådan nogle gange.

S: Ja, det er det. Ja. Og uden at placere ansvaret på barnet selvfølgelig. Jarh.” (Transskription 2, ll. 801-806).

I citatet giver Ingrid udtryk for, at man er nødt til at inkludere barnet ved at spørge barnet, hvad der er meningsfuldt for barnet, og så tilpasse indsatsen herefter, for at indsatsen vil have effekt. Supervisoren tilføjer, at det selvfølgelig er vigtigt ikke at gøre barnet ansvarlig. Psykologerne anvender et fortolkningsrepertoire om, at *børn ved, hvad der er meningsfuldt for dem*, og at børn hermed bør inddrages. Supervisorens udmelding om, at ansvaret ikke må placeres på barnet, kan tolkes på to måder: At børn ikke er ansvarlige for at finde løsningen på de problemstillinger de oplever, eller at barnet ikke må ansvarliggøres for den givne problemstilling. Marie, der modtager supervisionen, taler også ind i denne dobbelthed, da hun afrunder supervisionen med at fortælle, hvad hun tager med videre:

”Det var egentlig meget rammende det som Ingrid sagde til sidst, fordi jeg tænkte: ”Det har jeg også gjort før! Tænk at jeg ikke har lært det!”. Altså sådan, det der med, at vi tænker, at vi ved det ogs’, fordi mor er mega god til at fortælle, hvad han siger. Og vi er alle sammen mega gode til at prøve at regne ud, hvad han tænker, men, men, (.) men vi har jo ikke talt med ham, og nogle gange prøver vi jo at lade være med det, fordi at det skal jo ikke blive, altså lægger ansvar på ham, og alt det der. Det skal være på den rigtige måde” (Transskription 2, ll. 815-822).

Det første fortolkningsrepertoire, *børn ved, hvad der er meningsfuldt for dem*, beror på en forståelse af, at børn ikke blot ved, hvad de har brug for, men også at de kan verbalisere dette. Generelt er der i nutidens samfund en tendens til at forvente, at børn kan sætte ord på deres tanker, oplevelser og følelser, men også at de formår at forstå deres omgivelser og deres egen interaktion her i (Ramaekers & Sussia, 2012). Et børneperspektiv hvor barnet skal kunne ytre sig verbalt på denne måde, synes at stille store krav til børnene, men også at være et børneperspektiv, der kun formår at inkludere barnets perspektiv, hvis det bliver udtrykt verbalt. Ligesom inden for den klassiske forståelse af børn (jf. afsnit 3.1), synes det at handle om, at børn skal kunne begå sig på måder voksne anser som legitime, før de bliver taget alvorligt. Marie understreger også: ”vi har jo ikke talt med ham” for at udtrykke, at de ikke ved, hvad han tænker, selvom de prøver at sætte sig i hans sted. Således anvender Marie et fortolkningsrepertoire om, at *man kun kan få adgang til barnets perspektiv ved at tale med barnet*. Det må ikke misforstås, som at det er forkert at spørge ind til barnet, men jeg advokerer for, at voksne også må nærme sig barnets perspektiv ved at interessere sig for dét, som barnet interesserer sig for – det handler det om at *se med* barnet frem for at *se på* barnet (jf. Højholt & Kousholt, 2012). Hertil knytter der sig, som nævnt, en risiko for at begribe barnet isoleret fra de sammenhænge det indgår i, hvis børneperspektivet opfattes som en en-til-en forståelse af barnets ytring. Yderligere siger Marie, at hun nogle gange lader være med at tale med barnet, for at undgå at lægge ansvaret på barnet. Denne tanke giver mening, hvis hensigten med at tale med barnet er, at barnet enten skal bidrage med løsningen, eller hvis samtalen kommer til at fylde så meget, at andre forholds betydning og indvirkning på problemstillingen negligeres. Marie og psykologerne fra de forrige citater er opmærksomme på, at inddragelsen af barnets perspektiv ikke må resultere i at ansvarliggøre barnet til at komme med løsningen på problemstillingen. Ifølge ny barndomsforskning (jf. afsnit 3.1.3) må børn, deres handlinger og ytringer begribes som indlejret i de sammenhænge,

som de er en del af. Begribes barnet eller dets ytringer isoleret, så leder det til en individfokuseret forståelse af børn, som ikke belyser kontekstens indvirkning på barnets liv. Gulløv (1999) påtaler, at børns betydningsdannelse sker i samspil med andre. Herved må barnets forståelser også begribes som indlejret i barnets liv med andre. Konteksten er ikke blot den ramme, hvor handlinger og betydningsdannelse finder sted eller en række baggrundsvariable. Individet er *en del* af konteksten. Derfor må konteksten inkluderes for at forstå barnet (Gulløv, 1999). Forsøger man at forstå barnet løsrevet fra sin kontekst, så individualiseres barnet. Herved opstår der en risiko for, at barnet bliver ansvarliggjort for de problemstillinger barnet står i. Ansvarliggjort i den forstand at problemstillingen begribes som forårsaget af f.eks. barnets manglende kompetencer, psykiatriske lidelse eller kognitive funktionsniveau m.m.

6.3.2 ”Jeg har faktisk aldrig set den her dreng”

I starten af supervisionen siger Marie: ”Altså det skal også siges, at jeg faktisk aldrig har set den her dreng, hvilket er forfærdeligt!”. Senere i supervisionen kommer Marie i tanke om, at hun faktisk har set Villiam:

P: [...] Han har en skærm som står på en måde. Det har jeg så set. Der har jeg set klassen, så han- Nej! Det er rigtigt! Jeg har faktisk set ham i en observation af klassen!

S: Okay!

P: Det havde jeg lige glemt!

S: Du har set ham, okay (griner)

[...]

P: Det er fordi jeg ikke har været på, på tomandshånd med ham.”

(Transskription 2, ll. 434-442).

Eftersom Marie udtrykker, at det er forfærdeligt, at hun ikke har set Villiam, trækker hun på fortolkningsrepertoiret: *psykologer bør se det barn sagen omhandler*. Altså er det forkert ikke at møde barnet. Da det går op for Marie, at hun faktisk har set Villiam forklarer hun, at hun ikke kunne huske det, fordi hun ikke har været alene med Villiam. Her anvender Marie fortolkningsrepertoiret: *man skal være alene med barnet, for at se barnet ordentligt*. Underforstået at Marie ikke har set Villiam, men blot overværet ham. Formålet med at have Villiam på tomandshånd, må antages at være muligheden for at snakke uforstyrret med Villiam og gennem samtalen få et indtryk af, hvad der fylder for Villiam. Herved trækkes der igen på fortolkningsrepertoiret: *man kan kun få*

adgang til barnets perspektiv ved at tale med barnet. På baggrund af det ovenstående citat og citaterne i det forrige afsnit synes der at være et dominerende fortolkningsrepertoire i PPR om, at *man skal tale med barnet, for at man kan forstå, hvad der er meningsfuldt for barnet.* Dette er et fortolkningsrepertoire både PPR-psykologerne og Barnets Lov trækker på. Det er altså ikke, fordi de ovennævnte fortolkningsrepertoierer udelukkende opstår på baggrund af psykologernes kommunikation og ræsonnering. Fortolkningsrepertoiererene skal begribes som udtryk for større diskurser der præger PPR såvel som lovgivningen om børn. Der er dog konsekvenser forbundet med psykologernes anvendelse af fortolkningsrepertoiret: *man skal tale med barnet, for at man kan forstå, hvad der er meningsfuldt for barnet.* Når psykologerne anvender fortolkningsrepertoiret risiker de at fremme en forståelse af, at barnets perspektiv kun vedrører barnets sproglige forklaringer i særlige, afkoblede samtaler.

Tages afsnit 3.3.2 in mente, så vil forfattere inden for ny barndomsforskning argumentere for, at det er nødvendigt at inddrage konteksten, da det, der er meningsfuldt for barnet, ikke kan forstås løsrevet herfra. Én ting er, at barnet kan have svært ved at verbalisere det, der er meningsfuldt for barnet. Hertil er det, som nævnt, ikke givet at barnet forstår sig selv i forhold til de praksisser barnet indgår i. Af den grund argumenterer ny barndomsforskning for, at barnets ytringer må begribes i forhold til konteksten, da betingelserne er rammesættende for barnets deltagelsesmuligheder, handlinger, oplevelser og hermed også ytringer. For det andet er det ikke sikkert, at barnet er fuldt bevidst om, hvad der er meningsfuldt i sit liv. Her skal meningsfuldt ikke forstås som dét, barnet er glad for, men dét som har betydning i barnets liv. F.eks. kan en konflikt med en ven være lige så meningsfuld som aktiviteterne i barnets yndlingsfag. Voksne kan få øje på det meningsfulde ved at undersøge barnets rettethed – både helt bogstaveligt, hvad barnet orienterer sig imod, eller en mere abstrakt rettethed (Højholt & Kousholt, 2012; Stæhr & Hedegaard, 2020a). En måde hvorpå disse forhold kan inkluderes er ved f.eks. at lave deltagerobservationer. Her er ”deltager” helt centralt, for det betyder at psykologen gerne må interagere, spørge og tage del i det, som barnet eller børnene laver. Herved vil psykologen kunne nærme sig barnets perspektiv, fordi den voksne tager del i barnets praksis (jf. afsnit 3.3.2). Det er ikke muligt at begribe hele barnets perspektiv, da der altid vil være tale om en subjektiv erkendelse. Derfor er målet ikke tilegnelse af

barnets perspektiv, men at tage et børneperspektiv, hvor man kan nærme sig barnets perspektiv (jf. afsnit 3.3.1).

6.4 Det tværfaglige samarbejde som en krigsplads

Det følgende afsnit har til formål at tydeliggøre, hvordan PPR-psykologens forståelse af børn og børneperspektiv formes af det tværfaglige samarbejde. Herved er hensigten at forbinde forståelsen af børn til den konkrete praksis, så det klargøres at betingelserne har betydning for, hvilke diskurser, og hermed fortolkningsrepertoarer, der anses som legitime i den givne praksis. Således at de ellers abstrakte fortolkningsrepertoarer forbindes med strukturelle forudsætninger. I nærværende afsnit tages der udgangspunkt i det tværfaglige samarbejde. Det er centralt at pointere, at der også er andre relevante strukturelle forudsætning, så som organiseringen af PPR osv., som dette speciale ikke berører.

Af empirien fremgår det, at det ikke altid er lige let for PPR-psykologerne at skabe et godt samarbejde med forældre, skole og andre aktører. Særligt psykologen Sofie møder store udfordringer i samarbejdet med de voksne omkring Julie.

”P: Altså den der konflikt som de [Julies forældre] har mellem hinanden, den er jo ret nem at køre over på PPR, ikke. Altså så er de ligesom os der er the bad guys.

S: Ja.

P: Og (2) det synes jeg sgu ikke helt fair, men som (kollega) siger, at det er jo... Altså hun har jo mødt mange forældre. Hun aldrig nogen der har så lidt selvindsigt som de to har.

[...]

S: Så hvordan er det at stå i det? Altså at... (.) ”Det jeg føler, at det jeg kan gøre, det kan jeg ikke få lov til. Der er nogen der ligesom modarbejder”.

[...]

P: Jamen, det er. Det er træls, altså. Også fordi hvis jeg så bare. (.) Og det er jo så den der underliggende konflikt. Jeg har med skolen, der ligger det i det, for jeg føler jo ikke engang, at jeg har skolen med på vores side. Dem har vi dem skal vi jo... Dem skal vi jo ogs’ holde ud og sige (.) prøv at hør’ vi, vi gør det faktisk, så hurtigt vi kan.” (Transskription 1, ll. 408-422).

Af citatet fremgår det, at Sofie oplever, at Julies forældre positionerer hende, og PPR, som dem der er skyld i at det er vanskeligt at samarbejde. Sofie laver en

tredjeordenspositionering (jf. afsnit 5.5.2) og afviser forældrenes positionering, når hun siger, at hun ikke synes det er fair. I stedet trækker Sofie på sin kollegas positionering af forældrene, som nogen der ikke besidder selvindsigt. Yderligere siger Sofie, at skolen heller ikke støtter op om hendes arbejde, og positioner lærerne og skolelederen som nogen der modarbejder PPR. Ikke nok med det, så giver Sofie også udtryk for, senere i supervisionen, at socialrådgiveren i familieafdelingen ikke overholder de aftaler socialrådgiveren og Sofie har indgået. Sofie ytrer selv at: ”det er sådan en sag, som (.) gør at man ikke sover om natten” (Transskription 1, ll. 335f). Vanskelighederne med det tværfaglige samarbejde fylder meget for Sofie, og hun har svært ved at finde ud af, hvordan hun håndterer problemstillingen bedst muligt:

”[...] så det er også alt det underliggende, der ligger der. Og det vil jeg jo også gerne passe på med, at det ikke bare bliver (.) Julie der, der betaler prisen for det. [...] Men jeg vil på den anden side heller ikke selv betale prisen og, og slå for mange knuder på mig selv i alt det her —” (Transskription 1, ll. 462-467).

Sofie anvender fortolkningsrepertoiret: *barnet skal være i fokus*, men hun anvender også et fortolkningsrepertoire om, at *PPR-psykologer må passe på sig selv*. Herved konstruerer Sofie en sandhed om, at barnet kun kan være i fokus så længe, det ikke er på bekostning af psykologens trivsel. Sofies børneperspektiv og intention om at have barnet i fokus bliver udfordret af det vanskelige samarbejde. I slutningen af supervisionen, hvor de to medsiddende psykologer får lov til at komme med deres perspektiver, taler begge psykologer ind i en krigsmetafor i deres beskrivelse af det tværfaglige ”samarbejde”:

”jeg tror ogs’, jeg er lidt på den der, sådan, krigsmetafor. Altså jeg så sådan lidt for mig, øhm, (.) skolen i den ene skyttegrav. Forældre i den- far i sin skyttegrav. Mor i sin skyttegrav. Og, og så Sofie og (Sofies kollega) der står oppe i midten og bare sådan med hvide flag og sådan: ”Hallo kan vi lige!” og folk der bare ligger og skyder på hinanden (griner). Det var sådan det billede jeg fik. Øhmm (.) Ja. (2) Ja. Ogggg (1) Jeg har fået lyst til, (.) øhmm, i mine egne sager at være mere opmærksom på at sætte grænser, øhmm. Og dele med (1) mine kollegaer (.) eller (PPR-leder) hvis noget er svært (.) øhmm, og få lyst til at sådan at have barnet i fokus, (.) når alt andet fylder. Så husk at det er barnet det handler om.” (Transskription 1, ll. 771-778).

Anvendelsen af krigsmetaforen til at beskrive det tværfaglige samarbejde er med til at understrege oplevelsen af at være PPR-psykolog. Psykologerne trækker på et fortolkningsrepertoire om, at *det kan være vanskeligt at arbejde som PPR-psykolog*. PPR-psykologen positioneres, som den der ønsker fred til at hjælpe barnet, mens samarbejdspartnerne positioneres som nogen der standhaftigt holder på deres egne perspektiver og har mere travlt med at "beskyde" de andre, der ikke deler samme perspektiv. Psykologen i det ovenstående citat slutter af med at påpege, at det handler om barnet. Hermed påtaler psykologen, at Sofie, og PPR-psykologer generelt, ikke skal lade sig fortabe i et konfliktfyldt samarbejde, men huske at PPR-psykologen er der for at hjælpe barnet. Psykologen kommer på sin vis til at forstærke et børneperspektiv der risikerer at begribe barnet isoleret fra sine omgivelser. Ud fra ny barndomsforskning synes det vanskelige, hvis ikke umuligt, at prøve at hjælpe barnet udenom de voksne der er tæt på barnet. I stedet må det være en forudsætning at kunne samarbejde med de voksne, for at kunne hjælpe barnet. På baggrund af citaterne er det tydeligt, at det ikke altid er nemt at etablere et godt samarbejde, hvilket synes at være katalysator for at fremme et individfokuseret børneperspektiv. Et børneperspektiv, hvor børn begribes som sociale aktører og deres handlinger som respons i et socialt samspil, forudsætter at samarbejdspartnerne har overskuddet til at forholde sig nysgerrigt til barnet (jf. afsnit 3.2.3.1). Fungerer det tværfaglige samarbejde ikke, så er det vanskeligt for PPR-psykologer at arbejde konsultativt, og forsøge at bringe barnets perspektiv i spil (Stæhr & Hedegaard, 2020a).

6.5 Sammenfatning

Af analysen kan det udledes, at PPR-psykologerne er præget af en klinisk og klassisk udviklingspsykologisk forståelse af børn, men at de samtidigt er optaget af, hvordan konteksten og det sociale samspil påvirker det enkelte barn. Denne sammenfiltrering af forståelser af børn former også PPR-psykologernes børneperspektiv. Psykologerne er optaget af frembringe barnets perspektiv og inkludere barnet. Deres tolkning af begrebet 'barnets perspektiv,' bliver nogle gange en en-til-en forståelse, hvor det blot handler om at spørge barnet, hvad det selv synes. Ved en sådan forståelse af 'barnets perspektiv' er der en risiko for at isolere barnet fra sine omgivelser. Dette kan være problematisk, da det kan lede til at barnet bliver ansvarliggjort. I henhold hertil påpeger ny barndomsforskning, at voksne må tage et børneperspektiv, hvor de interesserer sig

for det der er menings- og betydningsfuldt for barnet, for på den måde at prøve at nærme sig barnets perspektiv. Analysen har vist, at PPR-psykologernes praksis og forståelser er formet af de strukturelle betingelser og allerede eksisterende diskurser i PPR. Hertil er samtidens PPR præget af komplekse problematikker så som stigende mistrivsel og skoleværing. Disse tendenser gør, at PPR-psykologerne er yderst opmærksomme på, at børnene ikke må presses så meget, at det resulterer i belastningsreaktioner eller psykiatriske lidelser. Dette er med til at fremme en øget opmærksomhed på risiko hos PPR-psykologerne, og et ønske om at forud gribe potentielle problematikker. Denne omstændighed kan lede til, at PPR-psykologerne er mere tilbøjelige til at handle ordret efter barnets ønsker, i forsøget på at afhjælpe problematikken hurtigst muligt. Herved er der en risiko for, at PPR-psykologen ikke når at forholde sig nysgerrigt til barnet og prøver at kontekstualisere barnets ønsker. Slutteligt har analysen vist, at det er vanskeligt for PPR-psykologer at inddrage et børneperspektiv, når det tværfaglige samarbejde er konfliktfyldt. Et konfliktfyldt samarbejde være med til at fremme et afgrænset børneperspektiv hos PPR-psykologen. PPR-psykologen kan føle sig nødsaget til at fokusere på det enkelte barn, fordi de voksne omkring barnet ikke er mulige at samarbejde med. På baggrund af analysen kan det udledes at PPR-psykologer anvender modsatrettet fortolkningsrepertoarer, når de udtrykker deres forståelse af børn, da modsatrettede diskurser formår at sameksistere i PPR. Hertil er PPR-psykologers forståelse af børn og børneperspektiv med til at forme diskurser og arbejdsstilen i PPR.

7.0 Diskussion

Af nærværende speciales indledning samt afsnittet ”Forståelser af børn og PPR” fremgår det, at samtidens PPR er præget af forskellige forståelser af børn. Historisk har forståelsen af børn været præget af den forståelsesramme som den klassiske udviklingspsykologi tilbyder. Her er der en antagelse om, at børn gennemløber en universel og aldersbestemt udvikling. Er dette ikke tilfældet, så skyldes det oftest mangler hos barnet (så som lav intelligens, udviklingsforstyrrelser osv.). Ny barndomsforskning bragte en ny forståelsesramme på banen. Her forstås barnet som en social aktør der kompetent handler, interagerer og skaber betydning med og af sin omverden. Dette er et perspektiv som også har vundet interesse inden for PPR. Det perspektiv ny barndomsforskning tilbyder erstattede ikke det vante perspektiv fra

klassisk udviklingspsykologi. Af analysen fremgår det, at de to perspektiver vikler sig ind i hinanden og formår at sameksistere i PPR. I det følgende vil jeg diskutere mulige forklaringer på, at de modsatrettede forståelser formår at sameksistere. Afsnittet rundes af med en diskussion af projektets kvalitet.

7.1 Sammenflettet forståelser af børn

Løbende i analysen har jeg pointeret, at de fortolkningsrepertoarer PPR-psykologerne anvender ikke er nogen de ”opfinder” ud af det blå. Fortolkningsrepertoarerne trækker på dominerende og legitime diskurser der allerede eksisterer i den givne praksis. Således er det muligt at få et indtryk af de dominerende diskurser i PPR ved at analysere de fortolkningsrepertoarer, psykologerne anvender til at konstruere sandheder med. Analysen har også påvist, at givne betingelser fremmer muligheden for givne fortolkningsrepertoarer. Det sidste afsnit af analysen belyser at et konfliktfyldt samarbejde gør det mere vanskeligt for PPR-psykologen at inddrage og fremme barnets perspektiv i det tværfaglige samarbejde. Ifølge Jensen (2006) afgør betingelserne omkring aktørerne, hvilke fortolkningsrepertoarer der er legitime, da nogle fortolkningsrepertoarer aktiveres under visse betingelser. I sin kritik af poststrukturalismen argumenterer Jensen (2006) for, at der findes en materiel verden, samt at sociale differentieringsformer har en ontologisk status. Dette påvirker individers fortolkningsrepertoarer. Med Jensens (2006) pointer in mente synes det ikke tilstrækkeligt at forstå PPR-psykologernes fortolkningsrepertoarer som udsprunget af diskursive praksisser alene, men at de sociale betingelser også er konstituerende for PPR-psykologers brug af fortolkningsrepertoarer. Af empirien fremgik det, at Sofie, oplevede det tværfaglige samarbejde som højspændt, og i den forbindelse anvendte hun fortolkningsrepertoiret: *PPR-psykologer må passe på sig selv*. Dette fortolkningsrepertoire synes at blive aktiveret som resultat af det konfliktfyldte samarbejde. Yderligere understregede Sofie, og de andre psykologer, at det ved sådanne sager (med højt konfliktniveau) er vigtigt at holde fokusset på barnet. Sofie beskriver selv:

”Jeg kan godt lide- Hvis der skulle være nogen, der er- Sådan lidt åndssvagt billede jeg lige får i hovedet nu- hvis der var nogen der kunne lave sådan en boble omkring (kollega) og jeg, (.) og så kunne vi stå derinde med Julie, og så kunne vi få lov til at gøre det vi skulle.” (Transskription 1, ll.487-489).

Ønsket om at 'holde fokusset på barnet' kan risikere at resultere i, at psykologen anlægget et individualiserende perspektiv på barnet med en tro på, at det er muligt at hjælpe barnet uden at forholde sig til eller ændre på de omstændigheder barnet lever i. Dette kan forstås som et resultat af PPR-psykologens erkendelse af, at det er vanskeligt, nærmest umuligt, at inddrage de voksne omkring barnet, fordi de er i konflikt med hinanden. Det kan også tolkes som et udtryk for at psykologen ønsker at beskytte og hjælpe barnet. Sofie påtaler selv til sidst i supervisionen at:

”Det nytter heller ikke noget at lave den her lille boble omkring Julie, fordi der skal altså være nogle voksne derinde, men der er bare ikke nogen voksne til stede i det der rum” (Transskription 1, ll. 833-835).

Sofie udtrykker en bevidsthed om, at de voksne er nødt til at kunne samarbejde for, at de kan hjælpe Julie. Det kan således tolkes, at et konfliktfyldt tværfagligt samarbejde aktiverer nogle andre fortolkningsrepertoarer, end når samarbejdet er konfliktfrit. Herved synes PPR-psykologernes fortolkningsrepertoarer at være præget af dominerende diskurser samt sociale og strukturelle betingelserne.

Yderligere har analysen vist at psykologerne trækker på forståelser fra klinisk og klassisk udviklingspsykologi samt ny barndomsforskning. Historisk har den klassiske udviklingspsykologi været den dominerende forståelsesramme inden for PPR, mens ny barndomsforskning har et sociologisk ophav (jf. afsnit 3.2). Således er de nærværende PPR-psykologernes tilgang præget af den klassiske, mainstream psykologi men også et mere sociologisk perspektiv. For at komme nærmere at forstå, hvorfor PPR-psykologerne både trækker på et klassisk udviklingsperspektiv og et mere kontekstfokuseret perspektiv er det relevant at dvæle lidt mere ved perspektivernes videnskabelige ståsted og PPR-psykologernes faglige fundament.

7.1.1 Den pædagogiske psykologi

Historisk har den pædagogiske psykologi, og PPR, været præget af de store retninger inden for psykologien, så som behaviorismen, kognitionspsykologien og humanistisk psykologi. Disse traditioner er båret frem af forfattere så som Watson, Piaget og Rogers (Nielsen & Tanggaard, 2020). Selvom de forskellige retninger har forskellige hovedpointer, så deler de også en række fællestræk. De nævnte psykologiske retninger er alle af Nordamerikansk oprindelse, og det synes således ikke usandsynligt, at

retningerne har ladet sig influere af en amerikansk liberalisme og kultur. De nævnte forgreninger af psykologien har det til fælles, at mennesket begribes som et enkeltstående individ, der er formbart. Særligt kognitionspsykologien og den humanistiske psykologi promoverer individualitet i kraft af deres fokus på henholdsvis kognitiv omstrukturering og selvrealisering (Fuller, 1982; Sampson, 1981). Traditionerne udtrykker, at individet har mulighed for at ”optimere” og realisere sig selv ved at ændre på sine egne kognitive strukturer eller ved at nærme sig sit autentiske selv. Altså at nøglen til forandring findes inden i selve individet. Herved beror de på en forståelse af individet som adskilt fra sin kontekst. Historisk har psykologien altid været en tosidet videnskab, som er fyldt med dualismer så som individ-samfund, forklare-forstå, kvantitativ-kvalitativ osv. (Brinkmann, 2008). Hvortil de dominerende tilgange inden for den vestlige psykologi har haft, og fortsat har, tendens til at søge årsagsforklaringer i selv individet. Således skoles psykologer i at undersøge individet, dets funktionsniveau og forudsætninger, frem for at undersøge samfundet, sociale interaktioner eller lignende.

Dette er også gældende for den moderne psykologi, hvor særligt den biologiske psykologi, kliniske psykologi og psykiatrien har formet nutidens psykologi. På trods af opmærksomheden på biologiske, psykologiske og sociale faktorer, så er den dominerende forståelse fortsat at lidelsen ”bor” i individet, og kan diagnosticeres ved at undersøge individet isoleret fra sine omgivelser (Rose, 1998). Andre traditioner inden for psykologien forsøger at overkomme dualismen mellem individ og samfund, ved at insistere på at individet ikke kan begribes løsrevet fra sine omgivelser. Dette er ofte traditioner som trækker på den kulturpsykologiske skole, kritisk psykologi og situeret læring, herunder også ny barndomsforskning. Disse traditioner er i større grad inspireret af social- og samfundsvidenskaberne. Det betyder, at de to forgreninger af psykologien adskiller sig epistemologisk fra hinanden. Den klassiske, eller mainstream, psykologi er og har været præget af et naturvidenskabeligt ideal. En realistisk tilgang til videnskab, eksperimentelle metoder og forståelse af kontekst som de rammer og ydre forhold mennesket eksisterer i. Mens den anden forgrening lader sig inspirere af etnometodologien, kritiske analyser og sproganalyser. Her findes en mere relativistisk tilgang til viden, hvor virkelighedens struktur i højere grad er formet af vores ideer, teorier og begreber (Brinkmann, 2008). Konteksten begribes ikke som en ”ramme” der omgrænser mennesket, men som en orden mennesket er en del af (Gulløv, 1999). Mere specifikt, så er forskningsfelter så som ny barndomsforskning

præget af socialkonstruktivismens opfattelse af, at menneskers forståelse af verden er formet af diskursive praksisser og konstruktioner. Eftersom meget af den litteratur inden for ny barndomsforskning, der er anvendt i nærværende speciale, er fra før årtusindskiftet, synes det relevant at inddrage, hvad nyere forskning har bidraget med til dette felt. Nyere forskning peger på, at fænomener ikke blot kan begribes som udtryk for diskursive praksisser og konstruktioner (Jensen, 2006). Sociale fænomener er også betinget af sociale og materielle vilkår. Bevidstheden om materialismens betydning har prikket til det monopol den diskursive vinkel har haft inden for sociologien, og herunder også barndomsforskningen (James & Prout, 2015).

Med denne korte skitsering af de to forgreninger af psykologien, som de nærværende PPR-psykologer trækker på til at forstå børn, kan det centrale diskussionsspørgsmål belyses med et nyt perspektiv. Af det ovenstående fremgår det, at de omtalte PPR-psykologer kommer fra en videnskabelig tradition, der er formet af dualismer, men også en videnskabelig tradition, hvor den dominerende diskurs er at forklare menneskets handlinger, funktioner og adfærd med henvisning til det enkelte menneskes iboende evner og funktionsniveau. Denne tilgang til individet (og psyken) danner fundamentet for PPR-psykologernes måde at forstå børn på, samt deres tilgang i deres virke som psykologer. Hertil kan ny barndomsforskning begribes som en moddiskurs til den dominerende diskurs inden for psykologien, men også en moddiskurs inden for PPR. Ny barndomsforskning tilbyder en alternativ måde at forstå børn på. En alternativ tilgang der ikke blot har inspireret den psykologiske forskning, men også praktiserende psykologer og samfundet generelt. At de to perspektiver formår at sameksistere, på trods af at de er moddiskurser, kan forstås ved, at ny barndomsforskning prikker til den dominerende diskurs, men uden at udelukke den eller ”vælte den af pinden”. Blev ny barndomsforskning accepteret som den primære måde at forstå børn på, så ville PPR-psykologerne nærmest være nødt til at forkaste al den viden deres faglighed beror på, og hermed undergrave deres egen faglighed. Herved synes det mere forventeligt end først antaget, at de to perspektiver kan sameksistere på trods af, at de udgør moddiskurser til hinanden. At PPR-psykologerne svinger mellem diskurserne skal således ikke forstås som et udtryk for, at de er ustruktureret i deres virke og forståelse af børn. I stedet skal det forstås som et udtryk for en ambivalens hos psykologerne. Denne ambivalens kan skyldes, at psykologien som felt er domineret af en klinisk og klassisk udviklingspsykologisk tilgang til

børn, men at denne tilgang nu bliver udfordret af andre perspektiver – en moddiskurs. Kritikken bør derfor heller ikke rettes mod den enkelte psykolog, men mod psykologien som fagtradition. Således der skabes en rum for refleksioner om, hvornår bør psykologien forstå børn? Hvilke konsekvenser har psykologiens forståelse af børn for praksis? Igen er det centralt at pointere, at 'ny barndomsforskning' ikke ønsker at underkende den viden om børn, som mainstream psykologi har produceret. Budskabet er, at børn som udgangspunkt må begribes som hele individer der skaber betydning og agerer i deres tilværelse, og at de ikke er universelle størrelser. Formålet er at sætte barnet i forgrunden af barndomsforskning (James & Prout, 2015). At sikre dem deres egen berettelse, frem for at reducere deres helhed til delelementer.

7.3 Specialets kvalitet

Det følgende afsnit er en diskussion af specialets kvalitet samt en metodologisk diskussion. Først vil jeg berøre de mere generelle kriterier for kvalitative undersøgelser i henhold til nærværende speciale. Den sidste del tager udgangspunkt i specialets metodologi, hvor jeg vil diskutere sammenhængen mellem Potter og Wetherells diskurspsykologi og ny barndomsforskning.

Inden for kvalitative studier er der et ideal om, at studiet skal rumme transparens, gyldighed og genkendelighed (Tanggaard & Brinkmann, 2020b, p. 658). For at sikre transparens i specialet har jeg tydeliggjort, hvilken metodologi specialets beror på samt udfoldet det anvendte forskningsdesign og metode til empiribearbejdning. Jeg har fremmet analysens transparens ved at inkludere de citater fra empirien som analysen er baseret på. Herved har læseren mulighed for at sammenholde min analyse med empirien, samt har læseren mulighed for selv at fortolke empirien. I forhold til generaliserbarhed, vil jeg mene, at den pågældende PPR, hvor empirien er indsamlet, ikke er særligt afvigende fra andre PPR rundt om i landet. Der kan selvfølgelig være forskellige nuancer i forhold til, hvordan de enkelte PPR arbejder, og på de enkelte PPR-psykologer, men overordnet er de lovmæssigt forpligtet til at løse den samme type af opgaver. Det har været min ambition at frembringe nogle af de forskellige stemmer, diskurser og perspektiver der kan være i PPR både gennem anden litteratur og den empiriske undersøgelse. Analytisk har jeg bestræbt mig på at forstå de enkelte stemmer som udtryk for bredere og genkendelige stemmer i den offentlige, politiske og forskningsmæssige debat om PPR.

7.3.1 Metodologisk diskussion

I forhold til at vurdere en undersøgelses kvalitet er det også centralt at vurdere, om der er metodologisk sammenhæng (Tanggaard & Brinkmann, 2020). For nærværende speciale gælder det sammenhængen mellem diskurspsykologien og ny barndomsforskning. I metodeafsnittet (5.0) har jeg argumenteret for mit valg af metodologi ift. besvarelsen af specialets problemformulering, men jeg har endnu ikke udfoldet diskurspsykologiens relevans ift. ny barndomsforskning. Som nævnt i ovenstående afsnit 7.1.1 kritiserer Jensen (2006) poststrukturalismen for at opfatte det materielle som en konsekvens af eller en anden form af det diskursive. Hertil udtrykker James og Prout (2015), at nyere forskning inden for ny barndomsforskning netop argumenterer for, at sociale og materielle betingelser ikke udelukkende kan begribes diskursivt, men at vores forståelse af dem er sociale konstruktioner. Yderligere påpeger James og Prout, at børns fysiske betingelser ikke kan reduceres: "The immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made meaningful is a fact of culture" (Gulløv, 1999, p. 68). For at kunne begribe den fulde kompleksitet er det nødvendigt at inkludere materielle betingelser, da disse spiller sammen med de fortolkningsrepertoarer der anvendes (Jensen, 2006).

Potter og Wetherell anser sproget for konstruerende for vores opfattelse af verden, og derfor bør sproget være den primære analyseenhed. Diskurser konstruerer den sociale verdens betydning, men betydningen kan aldrig fastlåses grundet sprogets fundamentale ustabilitet. Derfor vil der altid eksisterer flere betydninger. Disse forståelser deler diskurspsykologien med poststrukturalismen, og derfor mener jeg, at det er væsentligt at forholde sig til Jensens (2006) kritik. Særligt eftersom den ovenstående diskussion har belyst det materielles betydning for diskursive praksisser. I forhold til Jensens (2007) kritik, så vil jeg mene, at kritikken er på det rette, når det kommer til den gren af diskursanalyse der i større grad beror på en foucauldiansk tilgang (se Phillips, 2020). I forhold til den diskurspsykologi som Potter og Wetherell udlægger, så vil jeg i det følgende argumentere for, at denne forgrening af diskursanalysen i større grad formår at inkludere og tage højde for den materielle virkelighed. Først og fremmest, så trækker diskurspsykologien ikke udelukkende på en poststrukturalistisk tilgang. Diskurspsykologien trækker også på etnometodologien og interaktionismen. I forlængelse heraf befinder diskurspsykologien sig i en

mellemposition, når det kommer til spørgsmålet om, hvorvidt diskurser er fuldt eller delvist konstituerende for andre sociale praksisser og konstruktionen af verden (Phillips, 2020). Det betyder, at diskurspsykologien anerkender, at diskurser konstituerende for viden, subjekter og social praksis, men at diskurser også formes af sociale strukturer og processer. Potter og Wetherell understreger selv, at deres perspektiv ikke er et udtryk for subjektivisme:

“The constitution of objects is socially organized and highly dependent on our existing forms of discourse and past discursive history. We are not suggesting that if someone thinks New Zealand does not exist then it does not; nor, as we noted earlier, that all there is to reality is ideas. New Zealand is no less real for being constituted discursively - you still die if your plane crashes into a hill whether you think that the hill is the product of a volcanic eruption or the solidified form of a mythical whale. However, material reality is no less discursive for being able to get into the way of planes. How those deaths are understood ..., and what caused them is constituted through our systems of discourses.” (Wetherell & Potter, 1992, p. 65).

I ovenstående citat understreger Potter og Wetherell, at der findes en fysisk verden, og at denne er uafhængig af diskurserne herom. Samtidig kan at den fysiske verden ikke isoleres fra den diskursive praksis. Det geografiske område der udgør New Zealand eksisterer, men landet 'New Zealand', og vores forståelse heraf, er en diskursivkonstruktion. Det materielle eksisterer uafhængig af vores sproglige diskurser, men forståelseslaget er forankret i diskursive praksisser, da vores erkendelse er knyttet til mellem menneskelig fortolkning. På baggrund heraf vil jeg argumentere for, at Potter og Wetherell anvender en epistemologisk konstruktivisme, når de anerkender det materielles ontologi, men at erkendelsen heraf er en konstruktion. Således vil jeg videre argumentere for, at Potter og Wetherells diskurspsykologi imødekommer den kritik, som Jensen (2006) rejser af poststrukturalistiske tilgange, og at det med Potter og Wetherells diskurspsykologi er muligt at inkludere sociale og materielle betingelser i en diskurspsykologisk analyse. Hermed sagt, så er sproget fortsat den primære analyseenhed inden for diskurspsykologien, hvor forfattere som Jensen (2006) argumenterer for, at de sociale og materielle betingelser bør være mere centrale. Således synes det at være en diskussion om, hvad der bør vægte mest i en given undersøgelse – det diskursive eller de sociale og materielle betingelser. Jeg vil argumentere for at begge dele er centrale, og at analysemetoderne har hvert sit at byde

ind med. Den diskurspsykologiske analyse, jeg har udført i nærværende speciale, har belyst de ambivalenser der cirkulerer hos PPR-psykologer i deres daglige praksis, og hvorfor det kan være vanskeligt at handle, når man oplever ambivalens. Den diskurspsykologiske analyse har også preget på, at ambivalensen kan tolkes som et udtryk for, at videnskabsteoretiske diskurser inden for psykologen krydser klinger. Nærværende analysen kan ikke belyse de sociale og materielle betingelsers betydning på samme måde, som en anden mere materielfokuseret analysemetode vil kunne. Orienteringen mod det materielles betydning, som både Jensen (2006) samt James og Prout (2015) påtaler, kan tolkes som et udtryk for en mere generel topografisk eller materiel vending inden for det human- og samfundsvidenskabelige forskningsfelt (jf. Jensen, 2019; Schulevicz, 2015). Denne vending opstod som en kritik af den litterære vendings manglende opmærksomhed på de fysiske og materielle aspekter, eller at anskue dem som diskursiv eller kulturelt konstruerede. Hertil placerer diskurspsykologien sig under den litterære vending i kraft af sit fokus på fortolkning og (de)konstruktion. Den ovenstående diskussion som vægtningen af sprog og materialitet kan således anskues som en større diskussion, der afspejler sig generelt i human- og samfundsvidenskabelige forskning.

8.0 Konklusion

Nærværende speciale har haft til formål at belyse problemformuleringen: *Hvordan kommer forskellige forståelser af børn til udtryk i supervisionen for PPR-psykologer, og hvilken betydning har forståelsen af børn for PPR-psykologers daglige arbejde?* I den forbindelse har jeg udført en historisk kontekstualisering af forståelser af børn og PPR for at belyse udviklingen inden for tilgangen til børn og praksis i PPR. Hertil har jeg fremhævet *ny barndomsforskning* og dets bidrag til PPR-psykologers forståelse af børn i dag (Gulløv, 1999; Prout & James, 1997). Et børneperspektiv i tråd med ny barndomsforskning har til hensigt at forstå barnet som et helt individ, der er aktør i eget liv og selvstændig meningsdannende. Med et sådant børneperspektiv er formålet at nærme sig barnets perspektiv ved at være nysgerrig på, hvad der er meningsfuldt for barnet – hvor mening forstås som det der har betydning for barnet. Dette børneperspektiv synes lettere at udfolde i harmoniske betingelser, et konfliktfrit tværfagligt samarbejde, og hvor der er overskud til at forholde sig nysgerrigt til barnet (Stæhr & Hedegaard, 2020b). Litteraturen har påpeget, at et børneperspektiv i tråd med

ny barndomsforskning forudsætter alternativer til individualiserende undersøgelsesmetoder så som testning. Et alternativ er f.eks. deltagerobservation, som i større grad gør det muligt for PPR-psykologen at inddrage kontekstens betydning (Højholt & Kousholt, 2012).

For at besvare problemformuleringen har jeg foretaget tre deltagerobservationer af gruppesupervisionen for PPR-psykologer. Supervisionerne er blevet optaget, transskriberet og kodet. Hertil fandt jeg fire centrale temaer: beskrivelser af børn, eksklusion, børneperspektiv og det tværfaglige samarbejde. Jeg har udført en diskurspsykologisk analyse, som jeg har suppleret med begreber fra positioneringsteorien. I analysen undersøger jeg, hvilke fortolkningsrepertoier PPR-psykologerne anvender, når de konstruerer sandheder om børn og i relation til deres virke. Analysen viser, at PPR-psykologernes beskrivelser er præget af fortolkningsrepertoier der trækker på et klinisk og klassisk udviklingspsykologisk perspektiv. Samtidig viser PPR-psykologerne interesse for at forstå og inddrage barnets kontekst og deltagelsesmuligheder. Det betyder, at PPR-psykologerne i praksis veksler mellem to forskellige perspektiver på børn og barndom. PPR-psykologerne ønsker at inddrage barnets perspektiv, men denne forvikling af de to perspektiver på børn synes til tider at resultere i en bogstavelig tilgang til barnets perspektiv. Dette kan lede til et børneperspektiv, hvor man risikerer at individualisere barnet og potentielt ansvarliggøre det. I henhold hertil påpeger ny barndomsforskning, at voksne må tage et børneperspektiv, hvor de interessere sig for det der er menings- og betydningsfuldt for barnet, for på den måde at nærme sig barnets perspektiv.

Analysen viser, at PPR-psykologernes fortolkningsrepertoier ofte er modsatrettet i det, at de trækker på to forskellige overordnede perspektiver – et klinisk og klassisk udviklingspsykologisk perspektiv samt et mere kontekst- og socialorienteret perspektiv. At disse modsatrettede diskurser, mod forventning, formår at sameksisterer kan tolkes som et udtryk for at den klassiske psykologi generelt lader sig inspirere af alternative perspektiver, så som den sociologiske forankrede ny barndomsforskning. Den kliniske og klassiske udviklingspsykologi, som også er PPR-psykologernes faglige fundament, er altså fortsat den dominante diskurs inden for PPR. Mens alternative perspektiver, så som ny barndomsforskning, udgør en moddiskurs, der synes at vinde mere legitimitet og indpas på praksis i PPR. Med afsæt i Jensen (2006)

har jeg berørt vigtigheden af sociale og materielle betingelsers betydning for diskursive praksisser. Mere specifikt har analysen vist, at hvis det tværfaglige samarbejde er konfliktfyldt, så aktiveres særlige fortolkningsrepertoarer, hvor barnet risikerer at blive forstået løsrevet fra sin kontekst. Dette perspektiv har kun fyldt en mindre del i nærværende speciale, og er et område der er værd at undersøge nærmere i fremtidigt arbejde.

Afslutningsvist kan det udledes, at PPR udgør en praksis, hvor det er muligt for modsatrettet fortolkningsrepertoarer at sameksistere. PPR-psykologernes brug af fortolkningsrepertoarer medieres lige så vel deres professions fagtradition som af sociale og materielle betingelser. Diskursernes forvikling i praksis kan tolkes som et udtryk for en ambivalens hos PPR-psykologer, som ikke vender ryggen til den klassiske psykologi, da den udgør fundamentet for deres faglighed, men samtidig er PPR-psykologer inspireret af ny perspektiver inden for barndomsforskningen.

Referenceliste

- Aarhus Universitet: Arts, (2023). *Behov for udvikling af samarbejdet mellem PPR og skole og bedre inddragelse af børn og forældres perspektiver*. Ritzaus Bureau. Tilgået d. 03.01.23, fra <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/13739943?publisherId=12670508&lang=da>
- Adler, P. & Adler, P. (1998). *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity* (pp. 1-18, 194-217). Rutgers University Press.
- Alanen, L. (2010). Critical Childhood Studies? *Childhood*, 18(2), 147-150.
- Andersen, H., & Koch, L. (2015). Hermeneutik og fænomenologi. In: M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen and P. Nedergaard, (eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. ed., pp. 205-250). Hans Reitzels Forlag.
- Ariés, P. (1982). *Barndommens historie* (pp. 48-66). Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Athanasίου, M. S., Geil, M., Hazel, C. E., & Copeland, E. P. (2002). A look inside school-based consultation: A qualitative study of the beliefs and practices of school psychologists and teachers. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 258-98.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. In: S. Brinkmann and L. Tanggaard (eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. ed., pp. 581-600). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2008). To psykologier. *Psyke & Logos*, 29(1), 17. 36-52. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8427>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. In: S. Brinkmann and L. Tanggaard (eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. ed., pp. 15-32). Hans Reitzels Forlag.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2. ed., pp. 1-28). Routledge.

- Corsaro, W. A. & Fingerson, L. (2006). Development and Socialization in Childhood. In: J. Delamater (eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 125–155). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Davies, B. & Harré, R. (2018). *Positionering: diskursiv forståelse af selver* (pp. 24-28, 31-40). Forlaget Mindspace.
- Dupont, S., Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2022). The Cult of the Child: A Critical Examination of Its Consequences on Parents, Teachers and Children. *Social Sciences (Basel)*, 11(3), 141. <https://doi.org/10.3390/socsci11030141>
- Enevoldsen, M. C. (2021). Samarbejdet mellem PPR og en almen skole. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2), 152-156.
- Graff, L., Nüchel, C. & Sparre, A. S. M (2021). *Psykolog i PPR. Guide til praksis*. (pp. 19-33, 103-116, 159-179). Akademisk Forlag.
- Graham, L.J. (2006). Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions in inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 3-25.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. Gyldendal.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (1. ed, pp. 15-36). Gyldendal.
- Hamre, B. (2019). Inklusion - skolens historiske håndtering af diversitet i velfærdsstaten. In: K. Petersen and J. Hedegaard Hansen (eds.), *Inklusion og eksklusion: en grundbog*. (1. ed, pp. 41-58). Hans Reitzel.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (2010). Varieties of positioning. In: L. Van Langenhove (eds.), *People and Societies: Rom Harré and Designing the Social Sciences* (pp. 106-120). Routledge.
- Hart, S & Møhl, B. (2017). Udviklingspsykologi. In: E. Simonsen and B. Møhl (eds.), *Grundbog i psykiatri* (2. ed, pp. 65-129). Hans Reitzels Forlag.

- Hedegaard, M (2012) Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation
In: M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (eds.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 161-176). Hans Reitzels Forlag.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling: deltagere i social praksis*. (1. ed, pp. 24-83, 303-345). Nordisk Forlag.
- Højholt & Kousholt (2012) Om at observere sociale fællesskaber. In: M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (eds.) *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1. ed, pp. 79-93). Hans Reitzels Forlag.
- Højholt, C. & Schulevicz, T. (2013). Observation som konsultativ praksisform. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 50(5), 36-46.
- James, A. & Prout, A (2015) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (Preface). Routledge.
- Jensen, S. K. (2019). "Danskerne er rige og bor i villaerne, de andre bor i blokkene" (pp. 33-35). Aarhus Universitet.
- Jensen, S. Q. (2006). Hvordan analysere sociale differentieringer. *Kvinder, Køn & Forskning*, (2-3), 70-79. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i2-3.28087>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode* (1. ed., pp. 9-33, 105-142). Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (1998). Børneperspektiv og børn som informanter. Arbejdsnotat udarbejdet for Børnerådet. *Børnerådet*.
- Kjær, B. & Dannesboe, K. I. (2019). Reflexive Professional Subjects: Knowledge and Emotions in the Collaborations between Teachers and Educational-Psychological Consultants in a Danish School Context. *International Studies in Sociology of Education*, 28(2), 168-185.
DOI:10.1080/09620214.2018.1552179

- Kloch, S. (2022). *Der er noget galt med de rammer, børn og unge er i. Ikke med dem selv.* Politikken. Tilgået d. 03.01.23. Tilgået via www.infomedia.dk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview* (3. ed., pp. 235-248). Hans Reitzels Forlag.
- Lange, D. (2009). PPR i nutid og fremtid. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 46(5), 325-327.
- Larsen, M. R. (2012) A Paradox of inclusion: Administrative Procedures and Children's Perspective on Difficulties in School. In: M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt and Ulvik, O. S. (eds.) *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's Perspectives*. Information Age Publishing.
- Lentz, J. (2023) *Skal PPR-psykologer være behandlere eller pædagogisk rådgivere? Eller begge dele?* Folkeskolen.dk. Tilgået d. 03.01.23 fra <https://blog.folkeskolen.dk/blog-nb-ppr/skal-ppr-psykologer-vaere-behandlere-eller-paedagogiske-psykologiske-radgivere-eller-begge-dele/4718603>
- Matthews, S. A. (2007). A Window on the 'New' Sociology of Childhood. *Sociology Compass*, 1/1, 322–334.
- Matthiesen, N. (2017). “Føler du dig som dansker, Bilaal?” En analyse af kategoriseringsdynamikker i en dansk fjerde klasse. *Barn - forskning om barn og barndom i nord* 35(2-3), 89-103. <https://doi.org/10.5324/barn.v35i2-3.3671>
- Munck, C. (2016). Når den pædagogiske faglighed undermineres af psykologien. In: B. Hamre and L. Vibe (eds.). *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (pp. 89-105). Frydenlund Academic.
- Nielsen, P. L. (1998) Kulturelle horisonter på børns udvikling og socialisering. *Antropologi*, 38, 13-28.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2019). *Pædagogisk Psykologi - en grundbog*. (2. ed, pp. 25-196). Samfundslitteratur.

- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltager observation. In: M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (eds.) *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 11-25). Hans Reitzels Forlag.
- Phillips, L. (2020). Diskursanalyse. In: Brinkmann, S. and Tanggaard, L. (eds.), *Kvalitative metoder* (3. ed., pp. 377-404). Hans Reitzels Forlag.
- Piaget, J. (1972). *Psykologi og erkendelsesteori*. (p. 7-22). Hans Reitzels Forlag.
- Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. In: H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, and K. J. Sher (eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 119-138). American Psychological Association Press.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. (pp. 95-115, 158-176). Sage Publications.
- Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigme for the Sociology of Childhood? Provancem Promise and Problems. In: A. James and A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7-33). The Falmer Press.
- Ramaekers, S., & Suissa, J. (2012). *The claims of parenting: Reasons, responsibility and society* (1. ed., Vol. 4, pp. 1-33, 125-147). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-2251-4>
- Rogers, C. R. (1957). A note on the nature of man. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3), 199–203. <https://doi.org/10.1037/h0048308>
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves* (pp. 101-115). Cambridge University Press.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P., & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice* (vol. 2, pp. 1-23). Springer.
- Spradley, J. P. (2012). James P. Spradley – Deltagerobservation (på dansk v. Bjørn Nake). In: M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen

- (eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 39-60). Hans Reitzels Forlag.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv* (pp. 49-94). Forlaget Samfundslitteratur.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment* (pp. 1-11, 30-56). Routledge.
- Stæhr, H. A & Hedegaard, M. (2020a). Barnets perspektiv på tværfaglige møder - observation som konsultativ arbejdsform. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 57(2), 121-135.
- Stæhr, H. A & Hedegaard, M. (2020b). Psykologens konsultative arbejde med observationer i PPR - med fokus på opbygning af fælles succesmål. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 57(2), 106-120.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. In: S. Brinkmann and L. Tanggaard (eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3. ed, pp. 97-115). Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. (2019). PPR og de normative forudsætninger. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 56, 114-125.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis: mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020a). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. In: S. Brinkmann and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. ed., pp. 33-63). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., Brinkmann, S. (2020b). Kvalitet i kvalitative studier. In: S. Brinkmann, and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. ed., pp. 657-670). Hans Reitzels Forlag.
- Tjærandsen, L. (2023). *Jeg sad med en følelse af, at mit arbejde ikke gav mening*. Politikken. Tilgået d. 03.01.23 fra <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art9299216/Tidligere-psykologisk->

rådgiver-i-folkeskolen-Jeg-sad-med-en-følelse-af-at-mit-arbejde-ikke-gav-mening

Vassing, C. (2011). Udviklende konsultation - Om at bringe barnets perspektiv ind i konsultation gennem brugen af deltagende observationer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 48(4), 337-347.

Waksler, F. C. (1996). *The Little Trials of Childhood and Children's Strategies for Dealing with Them*. The Falmer Press.

Watson, J. B. (1994). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 101(2), 248-253.

Wetherell, M. & Potter, J. (1992) *Mapping the Language of Racism: Discourse and the legitimization of exploitation*. (pp. 13-33, 58-87, 88-112). Harvester Wheatsheaf.

Wiggins, S. (2017a). Analysing data using dp. In *Discursive Psychology: Theory, Method and Applications* (pp. 1-40). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781473983335>

Wiggins, S. (2017b). Discursive devices. In *Discursive Psychology: Theory, Method and Applications* (pp. 1-41). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781473983335>

Wiggins, S. (2017c). Discursive psychology. In *Discursive Psychology: Theory, Method and Applications* (pp. 1-32). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781473983335>

Woodhead, M. (1997). Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. In: A. James and A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 63-84). The Falmer Press.