



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Pædagoger i tværfagligt samarbejde om bekymringsbørn**

Hvidtfeldt, Rolf; Stanek, Anja Hvidtfeldt

*DOI (link to publication from Publisher):*  
[10.13140/RG.2.2.35493.78566](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35493.78566)

*Publication date:*  
2022

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*  
Hvidtfeldt, R., & Stanek, A. H. (2022). *Pædagoger i tværfagligt samarbejde om bekymringsbørn*. BUPL.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35493.78566>

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# PÆDAGOGER i TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE om BEKYMRRINGSBØRN.

*Forskningsrapport*

## **Rolf Hvidtfeldt**

*Ph.d. i tværfaglig videnskabsteori og adjunkt i videnskabsteori og forskningskommunikation ved Institut for kommunikation og psykologi, Aalborg Universitet*

## **Anja Hvidtfeldt Stanek**

*Ph.d. fra programmet Hverdagslivets socialpsykologi og Lektor i pædagogisk psykologi og kvalitative forskningsmetoder ved Institut for psykologi, Syddansk Universitet.*

### **Videnskabelig assistent:**

*Holger Knudsen Forman, Cand.Psyk, Institut for Psykologi, SDU*

### **Studentermedhjælpere:**

*Mille Langager Jørgensen, stud.psyk, SDU*

*Johanne Clara Ehrhorn Olsen, stud.psyk, SDU*

*Emma Pauludan Madsen, stud.comm, AAU*

*Jessica Søndergaard Madsen, stud.comm, AAU*

## INDHOLD:

RAPPORTENS HOVEDKONKLUSIONER .....	3
INDLEDNING .....	4
Model for projektdesign .....	5
Forskningsfeltet .....	6
ANALYSE .....	8
Kritisk psykologisk analyse .....	8
Hjælpen fra PPR i et pædagogperspektiv .....	9
Skolen og skolestartende børn først .....	11
Ønske om vished: Er der et eller andet galt? .....	11
Pædagogsproget har neuropsykologisk dialekt .....	14
Kommunikationsanalyse .....	19
Forskellige møders forskellige forløb .....	19
Test-baserede møder .....	21
Positionering .....	22
Det specifikke spørgsmål vedrørende tolke .....	25
Udvikling vs. punktnedslag .....	26
Hvad vi ikke ser .....	28
KONKLUSION .....	32
FORSKNINGSMETODE .....	36
Om det empiriske materiale — Hvad har vi undersøgt og hvordan? .....	36
Projektets forskningsaktiviteter: .....	37
De fire cases .....	39
Malte .....	39
Liam .....	40
Emma .....	41
Tage .....	42
Dokumenterne .....	44
DET TEORETISKE GRUNDLAG .....	47
Kritisk psykologi .....	47
Sprog- og kommunikationsanalyse .....	49
Epistemiske markører .....	50
Videnskabsfilosofiske refleksioner .....	51
Problemidentifikation og -afgrænsning .....	52
Forsimpling & forstærkning af påstande .....	53
REFERENCER .....	54

## RAPPORTENS HOVEDKONKLUSIONER

Dette forskningsprojekt har gennem 2 år fulgt den tværfaglige behandling og håndtering af en række sager, der udsprang af bekymring opstået i daginstitutioner vedr. børn i førskolealderen. Projektet har været designet til at analysere det tværfaglige samarbejde i regi af den kommunale pædagogisk-psykologiske rådgivningsfunktion (PPR), den efterfølgende praksisimplementering af vejledning, råd og anbefalinger fra PPR til praksis samt levering og modtagelse af feedback fra den pædagogiske praksis på opfølgende PPR-møder.

Rapportens vigtigste overordnede resultater er:

- Der fandt **meget lidt rådgivning** til pædagogisk praksis sted i de sager projektet fulgte. På tværfaglige møder gik hovedparten af tiden med afrapportering af diverse testresultater og/eller formidling til forældrene som hovedfokus. Det blev til tider nævnt eksplicit, at der desværre ikke var tid på et møde til at fremlægge den rådgivning og vejledning som testresultaterne lagde op til. Der blev i sådanne tilfælde gerne stillet uddybning på opfølgende møder i udsigt, men det er ikke lykkedes at identificere et eneste sådant møde i de fulgte sager. Råd og vejledning bliver leveret i kort skriftlig form i PPV'er.
- **Tidsmangel er udbredt.** Pædagogerne på stuen får ikke nødvendigvis læst PPV'erne. Psykologerne har ikke tid til at tage de yngste børns problematikker op (skolebørn eller kommende skolebørn, er forrest i køen), ikke tid til at observere praksis i længere tid, ikke tid til at give rådgivning på de møder der afholdes, er ofte ikke ansat i PPR i særlig lang tid, flyttes ofte mellem sager, og har ikke indsigt i hvad der sker med børn, hvis sag de ikke længere er tilknyttet. Pædagogisk praksis har heller ikke indsigt i, hvad der sker med de børn der visiteres videre til andre tilbud.
- **Overlevering kan ikke afhjælpe.** Indsigt og information går tabt hver gang involverede fagpersoner udskiftes. Forståelse af det konkrete barn og dets kontekst forudsætter samvær med barnet i dets omgivelser og kan ikke overleveres vha. notater og beskrivelser. Derfor er den høje frekvens af udskiftninger i PPR en udfordring, ligesom udskiftninger blandt det pædagogiske personale eller flytning af børnene selvfølgelig også har en væsentlig betydning i forhold til tabt information og indsigt.
- **De pædagogiske kerneopgaver og PPR-indsatser er vanskelige at forbinde**, og i praksis bygges der bro ved at trække pædagogikken langt ind på en simplificeret version af psykologiens banehalvdel. Dette sker tilsyneladende **på bekostning af pædagogisk psykologiske indsigter i barnets personlige vilkår, kontekst og udvikling over tid** til fordel for test- og punktnedslagsbaserede vurderinger relativet til statistisk set forventet udvikling og løsevne ikke-kontekstualiserede præstationsniveauer.
- **Det tværfaglige samarbejde fremstår monofagligt**, da pædagogerne i vores materiale taler "psykologisk", når de "kalder på hjælp", og de får af gode grunde svar i samme dialekt. Meget af det materiale pædagogerne benytter til at lave "pædagogiske" beskrivelser af børnene er udformet af psykologer og har en klar (neuro-)psykologisk vinkling. Nærværende rapport giver grund til at efterlyse andre (mere praksisrelevante) tilgange til beskrivelser af børn og problematikker.
- Rapporten stiller spørgsmålstegn ved om den indsats PPR har mulighed for at levere på netværksmøder, er en indsats den pædagogiske praksis reelt kan drage nytte af. Nyttевærdien forekommer knyttet til testresultaters muligheder for at bekræfte bekymringen og udløse ekstra ressourcer eller visitation til andre tilbud.
- Rapporten anbefaler at **rådgivningen fra PPR bør bringes tættere på den pædagogiske praksis** snarere end omvendt.

## INDLEDNING

Gennem de sidste 15-20 år har der været stigende fokus på tidlige indsatser i forhold til børn om hvem, der opstår en bekymring (se fx Hygum, Østergaard, & Kjær Nielsen, 2004; Iversen, Strandby, Schmidt, & Kloppenborg, 2020; Socialstyrelsen, 2022). I direkte forlængelse heraf følger stigende forventninger til, at samfundsmæssige problemstillinger på den lange bane skal adresseres på den korte bane af pædagoger i dagtilbud (Jensen & Hellmund, 2011) – ikke alene, godt nok, men i samarbejde med forskellige andre fagligheder, der kan supplere, hvor pædagogernes 'egne kompetencer ikke rækker'. I denne rapport er fokus på det samarbejde, der pågår med den kommunale pædagogisk psykologiske rådgivning, som vi nedenfor konsekvent kalder PPR, selvom det betegnes forskelligt i forskellige kommuner.

Vi er ikke — i denne rapport — optagede af, hvordan dagtilbuddene eller de konkrete PPR-funktioner er organiserede, hverken internt eller i relation til hinanden. En nylig rapport har vist, at problemer i PPR ikke kan spores til organiseringen (Hedegaard Hansen et al., 2021). Vi er i stedet optagede af 'detaljen' i forhold til spørgsmål som: Hvordan foregår denne tværfaglige rådgivning, hjælp og opbakning i praksis i relation til tidlige indsatser? Hvordan fungerer det tværfaglige samarbejde? Og hvilke betingelser giver samarbejdet den pædagogiske praksis for reelt at løse de problemstillinger, der opstår bekymring omkring? I denne rapport formidler vi de indsigter, vi gennem de sidste to års forskningsarbejde har genereret i relation til disse spørgsmål.

Projektet har i sig selv været tværfagligt og anlægger derved forskellige metodiske og analytiske perspektiver — med en kombination af kritisk psykologi (Dreier, 1979; Højholt, 2000; Mørck & Nissen, 2005; Stanek, 2011), sprog- og kommunikationsanalyse (Jensen 2017; Mortensen, 2012; Kirilova & Højland, 2022) og videnskabsfilosofi (Hacking 1999; Hvidtfeldt 2018; Vembye & Jensen, 2022). Denne kombination af tilgange kan, som vi viser gennem analyserne, afdække vigtige spændinger i det tværfaglige samarbejde og dermed tilføre feltet relevant viden.

Den sprog- og kommunikationsanalyse, som præsenteres i rapporten, kvalificerer fx de kritisk psykologiske analyser af mulige deltagelsesbetingelser for pædagoger i det tværfaglige samarbejde ved at blotlægge faktiske interaktioner på konkrete møder, mens det videnskabsteoretiske kaster yderligere lys på hierarkiske relationer samt styrker og svagheder ved de forskellige faglige bidrag og kombinationer heraf.

"Psykologi" er ikke nødvendigvis én sammenhængende teori om mennesket, men ofte repræsenteret gennem en række meget forskelligartede enkeltteorier, som ikke nødvendigvis hænger sammen i det teoretiske grundlag. Pædagogisk praksis er altid baseret på forståelser af mennesker, men hvilke forståelser, praksis tager afsæt i, kan – når man ser nærmere efter – være noget forvirrende. Når der tales om, at pædagogisk faglighed undermineres af psykologien (se fx Munck, 2016), er det relevant at forholde sig til, hvilken version af "psykologi" vi taler om.

Forskningen og de politiske vinde på PPR-området udviser bredt set en enighed om, at de problemer i børns liv, der opstår bekymring omkring, må forstås som bevægelige, relationelle og i kontekst (Kousholt & Lentz, 2021). Der er ligeledes udbredt enighed om, at løsningerne ikke findes ved at individualisere problemerne, men ved at arbejde med 'systemerne' og 'indsatserne'

omkring børnene. Imidlertid ser det ud til, at enigheden om den sag kun gælder på et abstrakt niveau, mens man i den konkrete praksis enes om noget andet. Mere om dette følger nedenfor i rapportens analyser.

Det empiriske materiale, vi har genereret i løbet af projektperioden, åbner for mulige analyser i mange forskellige retninger. I skrivende stund har materialet givet anledning til analyser af emotionsregulerende pædagogiske tilgange (Stanek, 2022), og flere vil følge.

I nærværende rapport vil fokus være på:

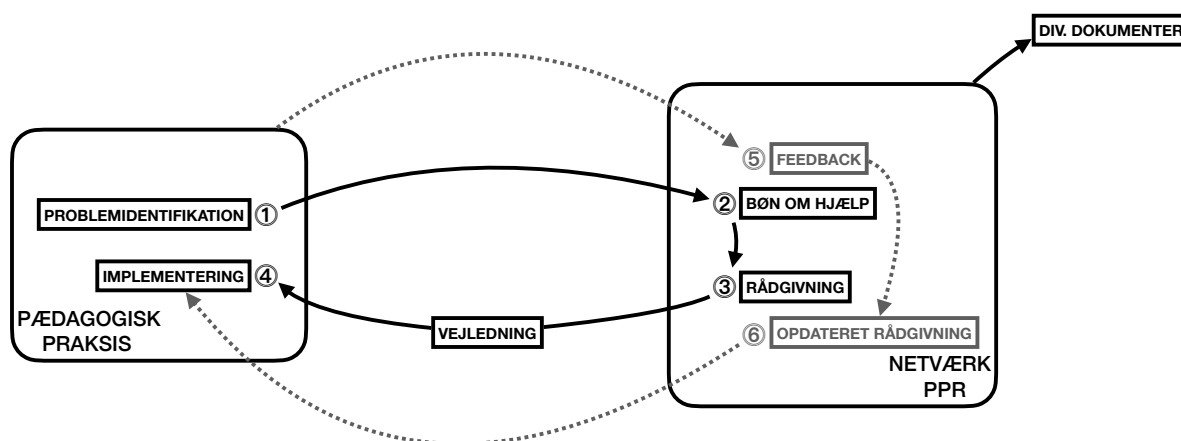
- Hvordan de tværfaglige indsatser understøtter pædagogisk praksis.
- Hvordan og i hvilket omfang pædagoger kommer til orde i interaktioner mellem forskellige faggrupper (møder med PPR) i tilfælde af bekymring for et eller flere børn, som vurderes at ligge udover, hvad pædagogerne selv er i stand til at håndtere.

Projektet har været formuleret omkring disse to omdrejningspunkter:

- Hvordan understøtter tværfaglige indsatser pædagogisk praksis i forbindelse med børn med formodede skolestartsvanskeligheder?
- Hvordan understøtter tværfaglige indsatser pædagogisk praksis i forbindelse med børn med muligt behov for udredning for psykiatriske diagnoser?

Projektets fokus har været særligt rettet mod tværfaglige møder i PPR-regi og har været designet til at 'følge med' problemstillinger identificeret i den pædagogiske praksis, deres behandling på tværfaglige møder, forsøg på praksisimplementering af anbefalinger samt levering og modtagelse af feedback fra den pædagogiske praksis på opfølgende PPR-møder.

### Model for projektdesign



Vi har fulgt konkrete sager gennem observationer af møder, suppleret af diverse relaterede dokumenter (handleplaner og indstillinger mv.) med henblik på at afdække, hvordan de involverede fagligheder – med hovedfokus på pædagogerne – får indflydelse på de beskrivelser, der arkiveres og bevæger sig videre systemet og for de beslutninger, der træffes omkring børnene.

Projektet har således observeret og analyseret, i hvilken grad og hvordan interventioner baseret på PPR-rådgivning påvirkes af pædagogfaglige inputs samt undersøgt, hvordan de tværfaglige indsatser og anbefalinger får betydning i den pædagogiske hverdagspraksis og dermed også for børnene.

Således tager projektet hul på diskussionen om, hvordan udnyttelsen af den pædagogiske faglighed kan styrkes i tværfagligt samarbejde.

## Forskningsfeltet

En væsentlig del af den eksisterende forskning beskæftiger sig med det tværfaglige samarbejde mellem PPR og skole eller mellem pædagoger og skole. Kun en mindre del af den eksisterende forskning beskæftiger sig med det tværfaglige samarbejde mellem almene dagtilbudspædagoger og PPR. Vi har ikke fundet forskning, der beskæftiger sig med spørgsmålet om dagtilbudspædagogers samarbejde med psykiatrien. I den følgende kortfattede redegørelse for forskningsfeltet vil vi skitsere de vigtigste diskussioner, som allerede er rejst i feltet om samarbejde mellem dagtilbudspædagoger og PPR i Danmark. Opridsningen kan ikke betragtes som et systematisk og udtømmende review over den eksisterende litteratur, men som en placering af den forskning, som nærværende rapport beskæftiger sig med, og som baggrund for de diskussioner vi med vores forskning rejser.

Tidligere forskning viser, at tværfagligt samarbejde ikke kun involverer rationelle møder mellem fagligheder, men også sammenstød mellem værdisæt med tilhørende positioneringsopgør (Hvidtfeldt, 2016, 2018). Anden forskning har vist, hvordan samarbejde er konfliktuelt i skolen (Højholt & Kousholt, 2018; Røn Larsen, 2019; Røn Larsen & Højholt, 2019), og hvordan ansvaret for at få problematikker løst ofte skubbes rundt i 'systemet' (Juhl, Elmose, Mikladal, & Stanek, 2015, Stanek, 2020).

I mange tilfælde vil formelt og uformelt etablerede faglige hierarkier spille afgørende ind, men lokale "forhandlinger" vil også have indflydelse. En nylig undersøgelse har vist, at så længe samarbejdsrelationerne er trygge og tillidsfulde, og kommunikationen er klar, bliver de faglige hierarkier ikke problematiseret fra den pædagogiske praksis (Hedegaard Hansen et al., 2021). Derudover viser undersøgelsen, som allerede nævnt i indledningen, at det ikke kan påvises, at det er selve organiseringen af det tværfaglige samarbejde, der er afgørende (ibid.). Anden forskning viser samtidig, at det ikke nødvendigvis er dem med det mest indgående, eller mest relevante, kendskab til den konkrete behandlede situation, der kommer mest til orde eller får afgørende indflydelse på beslutninger om børn (Hvidtfeldt, 2016; Kirkeby, 2021).

De problemer, som tidligere forskning allerede har peget på i relation til det tværfaglige samarbejde om bekymringsbørn, handler blandt andet om tid. Dels varierer den konkrete tid, som de tværfagligt samarbejdende parter har mulighed for at tilbringe med barnet/børnene, hvorved kendskabet til barnet/børnene varierer. Dels er møderne mellem parterne tidsafgrænsede, hvilket har den konsekvens, at det kan være vanskeligt at nå omkring (eller i dybden med) alt, hvad der er relevant (Kirkeby, 2021). Disse forskellige tidsmæssige problematikker træder også tydeligt frem i vores materiale, men skærpes yderligere gennem analyserne med et fokus på, hvad den tid, der er til rådighed, faktisk bruges på.

En anden pointe, som efterhånden nærmest er klassisk i forståelsen af det tværfaglige samarbejde, er, at "viden" er magtfuld, og at nogle typer viden får mere plads eller er mere magtfuldt end andre typer viden. PPR-psykologernes viden, metoder og fremgangsmåder er fx særdeles magtfulde i det tværprofessionelle samarbejde (Højholt, 2001; Kirkeby, 2021; Munck, 2016). Munck skriver:

"(...) de vanskeligheder, som pædagogerne oplever i forbindelse med det tværfaglige samarbejde [må] analyseres i sammenhæng med de sociale praksisser, som de deltager i (...). Med dette deltagelsesbegreb bliver det muligt at få øje på, at pædagogerne via deres deltagelse i det tværfaglige samarbejde søger rådighed over og indflydelse på deres handlebetingelser i den sociale praksis (Dreier, 2008). Denne pointe er central at have for øje, når pædagoger ser ud til at 'tilsidesætte' egen faglighed og viden om det levede børneliv til fordel for en efterspørgsel af andre fagligheder i det tværfaglige samarbejde i vuggestuen." (Munck, 2016, p. 91 (vores understregning))

Samtidig med at noget forskning peger på, at pædagoger tilsidesætter deres egen faglighed, peger anden forskning på, at pædagogisk faglighed i vid udstrækning baseres på implicit viden (forstået som 'mavefornemmelser' og såkaldte tavse vidensformer) - og i mindre grad på ekspliciterbar viden. Den udbredte forventning er, at tværfagligt samarbejde kræver klare eksplicite vidensformer, og derfor bliver de implicite vidensformer problematiseret (Theilmann, 2021). Denne type af problemforståelser i feltet er med til at skubbe pædagogisk praksis mod i højere grad at anvende teknologier og koncepter, så de kan fremstå mere professionelle og eksplicit vidende om deres egen faglige praksis. Samtidig vanskeliggør de implicite vidensformer valget og anvendelsen af teknologier og koncepter (ibid.). At den form for viden, der ofte omtales som "kontekstsensitiv viden", har svære vilkår i det tværfaglige samarbejde, fremgår også af analyserne i denne rapport.

Nyere rapporter påpeger herudover, at hverken nyuddannede pædagoger eller lærere er tilstrækkeligt forberedte til at indgå i tværfagligt samarbejde (Larsen et al. 2019; Styrelsen for Forskning og Uddannelse 2019). En af udfordringerne for nyuddannede i forhold til at indgå i tværfagligt samarbejde er, at en betydelig og central del af de faglige input, som de reelt kan bidrage med, netop baserer sig på indgående kendskab til det enkelte barn og dets virke i dets konkrete kontekst. Dette kendskab kan af gode grunde ikke indgå som element i en generelt kompetencegivende uddannelse, hvorfor det egentlig ikke burde være overraskende, at tværfagligt samarbejde er særligt udfordrende for nyuddannede. Selvom nærværende rapport ikke kan fjerne dette fundamentale dilemma, kan den måske bidrage til at øge forståelsen af problematikken, samt hvad det pædagogiske kernebidrag i tværfagligt samarbejde er. Derigennem kan rapporten bidrage til at ruste nyuddannede, dagtilbudsledere og andre involverede til bedre at håndtere møder mellem hverdagspraksis og tværfaglighed.



## ANALYSE

### Kritisk psykologisk analyse

I denne analyse undersøges det, hvornår og hvordan de pædagoger, vi har mødt gennem vores fire cases, kommer til orde i det tværfaglige samarbejde, og hvordan det tværfaglige samarbejde ser ud til at understøtte den pædagogiske praksis. De følgende analyser foretages primært på baggrund af de forskellige dokumenter, vi har fået adgang til, samt interview- og (det pga. coronanedlukningen sparsomme) observationsmateriale. Analyserne af de tværfaglige møder og 360-graders videooptagelser ligger i afsnittet om kommunikationsanalyser (s. 19). I dette afsnit foretages analyserne fra et kritisk psykologisk perspektiv, hvilket har nogle særlige betydninger for det blik, materialet udsættes for. En gennemgang af det teoretiske afsæt for analyserne kan læses i metodeafsnittet på (s. 36). Ganske kort gengivet her er pointen ved den kritiske psykologi, at det specifikt menneskelige forstås som det aktivt handlende samfundsmæssige aspekt. Det vil sige, at alle pædagogiske og psykologiske tilgange, der overser 'det sociale' og rettetheden i barnets handlinger, også overser det specifikt menneskelige aspekt ved barnet. Dette perspektiv åbner for nogle ganske kritiske perspektiver, når vi retter blikket mod samarbejdet om de børn, som 'systemet' er bekymrede for (Stanek, 2022).

Denne del af analyserne vil søge svar på spørgsmålene ved at undersøge, hvornår og hvordan det tværfaglige samarbejde (ikke) har fokus på bekymringsbørnenes intentioner, engagementer, perspektiver, deltagelses- og handlemuligheder.

Overordnet viser en gennemgang af vores empiriske materiale, at der er pædagogstemmer at læse i de forskellige dokumenter. I flere af PPV'erne er pædagogernes beskrivelser fra DPU'er og handleplaner gengivet, og samtaler om pædagogers observationsbeskrivelser refereres — især, hvor det er blevet vurderet, at barnet ikke kan testes kognitivt eller sprogligt. Når de psykologiske eller sproglige tests ikke kan gennemføres, må pædagogernes (og forældrenes) observationer og indsigter udgøre grundlaget for den pædagogisk psykologiske vurdering, suppleret af psykologens og logopædens mere kortvarige observationer. I de PPV'er, hvor test har været gennemført, bliver testresultaterne bærende for vurderingen, og de øvrige stemmer fylder væsentligt mindre.

Af PPV'erne fremgår det, at psykologerne observerer børnene i pædagogisk praksis, men det er svært at få øje på, at observationerne tilfører pædagogisk praksis et blik, pædagogerne ikke selv har haft. Det ser primært ud til, at psykologernes observationer kan bekræfte pædagogerne i, at de ser 'rigtigt'. Samtidig understøtter psykolog-observationerne selvfølgelig psykologernes egen forståelse og vurdering af barnet, hvilket giver god mening, men ikke umiddelbart bidrager med noget, der kan flytte pædagogisk praksis i nye retninger. Psykologernes observationer er ofte ganske kortvarige og kan derfor ikke sige noget om barnets interesser i et bredere (børne)perspektiv. Et eksempel på en beskrivelse af en psykologisk observation gengivet i en PPV:

#### **"Psykologisk undersøgelse**

Emma er observeret første gang d. 2. september 2019 i forbindelse med ansøgning om specialpædagogisk støtte (se bilag), og senest er hun igen observeret d. 2., 4. og 9. september 2020 i børnehaven.

## Observation

Observationen tegner et billede af et barn, der har behov for guidning i hverdagens faste rutiner, hvor eksempelvis anvendelse af piktogrammer synes at have en positiv effekt. Emma er sprogligt udfordret, og kan have svært ved at sætte ord på det, der frustrerer hende, hvortil hun kan reagere med høje skrig. Emma synes ligeledes at have vanskeligt ved at forstå intentioner bag andre børns handlinger.”

Teksten i denne PPV fremstiller kun psykologens konklusion på baggrund af observationen og ikke selve observationen, selvom overskriften på afsnittet indikerer noget andet. I observationskonklusionen kan man ikke læse sig til, hvordan billedet af et barn, der har behov for guidning i hverdagens faste rutiner, ser ud, eller se hvad den positive effekt ved piktogrammerne er. I observationerne af, at barnet har vanskeligt ved at forstå intentionerne bag de andre børns handlinger, fremgår det ikke, hvordan de andre børn viser deres intentioner frem. Det er ligeledes muligt i hele sagsfremstillingen at stille tvivlsspørgsmål ved, om der er nogle voksne i barnets hverdag, der forsøger at forstå hendes intentioner eller blot forsøger at instruere hende i at følge andres anvisninger gennem fx piktogrammer. Hverken de pædagogiske handleplaner eller de psykologiske undersøgelser, knyttet til den pågældende sag, fremstiller eksempler på intentioner eller interesser hos det pågældende barn. Dette vender den følgende analyse tilbage til. Først skal vi analytisk forholde os til, hvordan pædagerne oplever, at det tværfaglige samarbejde hjælper dem i deres praksis:

## Hjælpen fra PPR i et pædagogperspektiv

I et interview med en af pædagerne fra projektet taler vi om hendes erfaringer med den hjælp, hun oplever at få, når PPR bliver inddraget:

- Pæd: Der har både været tale-hørekonsulent og psykolog ude og kigge på ham. Og der har også været prøvet at tage en psykologisk... pædagogisk psykologisk vurdering... men de har ikke kunnet gennemføres. Øh... Så har vi lavet udviklingsbeskrivelser på ham...
- AHS: Ja. Altså det er dig, der laver dem?
- Pæd: Det er mig, der laver dem... for at se, hvor han nogenlunde ligger, og der kan vi jo godt se, at det ikke er alderssvarende, og det skal vi jo reagere på.
- AHS: Men hvad med... Hvad siger tale-høre-pædagogen? Hvad har psykologen kunnet bidrage med?
- Pæd: Jamen tale-høre... altså hun har ikke bidraget med ret meget.
- AHS: Okay.
- Pæd: Altså hun har... Det ved jeg ikke, hvad hun har bidraget med? Hun har siddet og lyttet, og så... så har hun da sagt nogle ting, men hun har jo ikke – altså hun har jo ikke arbejdet med ham fx.
- AHS: Men har hun så kunnet sige noget til dig, som har gjort dig klogere?
- Pæd: Nej...
- AHS: Nej!?
- Pæd: Nej, det ved jeg ikke. Ikke noget, jeg sådan kunne blive klogere... ikke noget, jeg ikke vidste i forvejen.
- AHS: Okay.

Pæd: Altså sådan noget med at gentage og være meget tydelig... korte sætninger og... det ved jeg, det ved jeg jo godt.

Som det også fremgår nedenfor, forsøges det i interviewet at få informanten til at komme i tanke om eksempler på hjælp fra PPR, hun har oplevet i de ca. 20 år, hun har været pædagog. Men hun kan ikke komme i tanke om et (eneste) konkret eksempel. Når vi ser nærmere på de dokumenter og møder, vi har haft indblik i, tegner der sig et billede af, at informationer og viden bevæger sig den anden vej. Det er pædagogen, der leverer information til PPR, som PPR anvender til at formulere PPV'er. Når psykologen selv foretager observationer, ser beskrivelserne i grove træk ud til at tegne det samme billede, som pædagogens observationer og fortællinger allerede har givet. På den måde viser og gentager vores læsninger af de mange dokumenter, vi har haft adgang til, den samme fornemmelse, som pædagogen giver udtryk for i interviewet: At PPR i grunden ikke ser ud til at bidrage med meget nyt til den pædagogiske praksis. Det betyder imidlertid ikke, at samarbejdet og PPR ikke er efterspurgt af pædagogisk praksis:

Leder: Jeg synes jo, at jeg skulle have mit eget tværfaglige team, der i princippet kun var her. (...)

AHS: Altså så det, jeg hører dig sige... det er, at du har faktisk brug for dem?

Leder: Ja det kan du tro, jeg har.

Pædagogen i interviewet ovenfor efterspørger bestemt også – og utålmodigt – de psykologiske vurderinger:

Pæd: Så jeg venter på, der kommer et eller andet, så at jeg får en eller anden vurdering af, hvor er han henne nu. Er der et eller andet, der gør, at han lukker af, så han ikke kan tage mere ind? Hvad er det, der gør, at jeg ikke kan udvikle mere på ham?

AHS: Så det er, øh... en test, altså en vurdering af hans kognitive evner eller et eller andet, du har en forventning om, ville kunne hjælpe dig.

Pæd: Ja. Ja.

AHS: Har du andre eksempler på, at sådan nogle svar ville kunne hjælpe dig? Har du med andre børn haft sådan nogle testresultater, som har bragt dig et sted hen, hvor du tænkte: "Øj! Nu forstår jeg det. Nu ved jeg, hvad jeg skal gøre"? Eller er det... hvad er det forventningen ligger i?

Pæd: Nej men det ved jeg ikke helt... det ved jeg ikke. Det er bare et eller andet sted... jamen... Jeg tror, jeg tænker sådan lidt... er der noget kognitivt? Altså er der noget... er der noget med hans indlæring... er der indlæringsvanskeligheder?... Lige som om han ikke videns... erfaringsdanner. Øh... På det niveau han skal.

AHS: Ja.

Pæd: Og det er lige som om, jeg ikke... det er lige som om jeg ikke kan... kan trække ham længere op. Jeg kunne godt tænke mig at vide, om der er et eller andet galt. For jeg skal jo ikke sidde og... Jeg bliver lidt frustreret over at have været så lang tid på ham og så, at jeg bare ikke kan udvikle på ham.

AHS: Ja.

Pæd: Jeg føler, jeg er gået i stå.

Et af de store problemer ved det tværfaglige samarbejde fra pædagogperspektiv er, at PPR har dårlig tid til at bidrage med de undersøgelser, som den pædagogiske praksis oplever at have brug for.

### Skolen og skolestartende børn først

Pæd: Jamen jeg råber på, at der bliver taget en PPV nu.

AHS: Ja. Er der en aftale om, at der bliver det eller?

Pæd: Ja, men han står i kø.

AHS: Det er det med de der skolebørn?

Pæd: Ja. Skolebørn og så er det den næste stue, og så kommer vi jo først... hvis han ikke kan blive mast ind i... et eller andet sted.

Psykologernes tid og vilje til at teste de yngste børn ser ud til potentielt at få betydning for tidlige indsatser i dagtilbuddene. Og det ser ud til, at lovgivningen, der primært retter PPR ind i forhold til folkeskolen, betyder, at de yngste børn må vente, til psykologerne har testet de kommende skolebørn.

Leder: Det er den nye psykolog heldigvis også rigtig meget på, og hun har i hvert fald et andet perspektiv på det her med at lave tidlige test... for det kan hun godt, siger hun. Men, hun er nødt til at tage de store børn først, fordi de skal i skole. Og det skal han ikke endnu.

AHS: Nej.

Leder: Derfor kan der gå noget tid.

AHS: Ja. Og så bliver det alligevel ikke tidlige test?

Leder: Det gør det ikke.

I interviewet høres en efterspørgsel efter en anden og mere eksakt viden om barnet end den viden, pædagogen selv har, og der høres et håb (eller råb) om at få en eller anden form for vished for, at det, de pædagogisk har valgt at gøre, nu også er det rigtige eller godt nok.

### Ønske om vished: Er der et eller andet galt?

I et andet interview med en pædagogisk leder kommer vi også omkring forestillingen om, hvad psykologernes testresultater vil kunne bidrage med:

AHS: (...) hvis nu at hun [psykologen] kunne lave de her test... og hvis nu de test viser det, som jeg synes, jeg kan høre, at du sådan set... egentlig allerede har en ide om, hvad ville være. På hvilken måde ville det så gøre en forskel for måden at arbejde med ham på? Hvad ville der ske med ham, eller omkring ham?

Leder: Spørger du til min holdning, eller spørger du til, hvordan man gør i kommunen?

AHS: Øh... begge dele.

Leder: Øh i kommunen ville man nok vælge... Hvis nu vi siger, at vi var der, hvor at øh vores psykolog, hun kunne gøre det nu... så ville man vurdere, han skulle i specialpædagogisk tilbud. Så ud fra det jeg forestiller mig lige nu, hvor jeg håber, jeg tager fejl. Øh det gør jeg. Så øh, så ville man vurdere, at han skulle det, og så skulle han øh jo også på, fortsætte i specialskole.

Ovenstående viser, at der foreligger en viden om eller erfaring med, at de psykologiske testresultater anvendes til at sortere børn i special- og almenskoler og -institutioner. Om testresultaterne og denne type afgørelser er rigtige og vigtige i pædagogernes perspektiv ser ud til at åbne for nogle lidt modsætningsfyldte svar. En klar test-baseret afdækning af eventuelle forstyrrelser er stærkt efterspurgt, også selvom pædagogerne allerede selv har gjort sig nogle vurderinger:

Leder: Altså vi er nødt til at kigge på deres udvikling ik' os'. Men vi kan jo godt nogenlunde se, hmm det er ikke godt det her, ik'. Og det er også det, udviklingsbeskrivelserne viser. Det er at han ikke øh rykker.

AHS: Ja.

Leder: Og hans sprog er ikke, det er ikke ikke-eksisterende, men jeg kan også bare høre, at når han siger et ord, så ligger der altså noget andet end bare det, at han ikke taler. Og øh... Som at han har en... han har en forstyrrelse på det her, som jeg ikke vil give nogen betegnelse, fordi det er der jo nogle andre, der skal. Han har nogle andre udfordringer end bare ordforråd.

AHS: Okay.

Leder: Det er helt sikkert. Så selvfølgelig kommer vi jo ikke udenom, at nu bliver jeg nødt til virkelig at slå i bordet ift. en eller anden undersøgelse, skal der foretages.

Det lykkes ikke at få sat klare formuleringer på, hvorfor eller hvordan testresultaterne pædagogisk kan gøre en forskel. Men der ligger en forventning om, at kognitive testresultater kan udpege nye pædagogiske veje, og et kvalificeret gæt er, at den stigende udbredelse af "neuropædagogik" har en betydning for denne forventning, men vores materiale sætter ikke ord på dette.

Samtidig med at den pædagogiske leder skarpt efterspørger test-baserede undersøgelser, er hun sådan set vældig fint tilfreds med den PPV, der ikke rummer test-baserede vurderinger. I øvrigt peger hun selv på, at det altid er vigtigt at supplere deres egne udviklingsbeskrivelser med indsigten fra hverdagslivet. Den ofte kritiserede pædagogiske tilgang, baseret på den mere implicite viden (Theilmann, 2021), spiller her en vigtig rolle:

Leder: Den [den foreliggende PPV] beskriver ret meget godt... Jeg synes faktisk, de er gode. De... Jeg synes de er grundige. Det tog også virkelig lang tid at lave dem.

AHS: Okay. Ja.

Leder: Øhm... Men det der nok øh gør at jeg i hvert fald, nogle gange så er det fornemmelser Anja...

AHS: Ja.

Leder: ... det her med, at når vi har meget erfaring med børn, så kan vi have nogen fornemmelser for, at den udvikling her, det ikke rigtig går. Og så kan vi godt gå ind og lave de her test. Nogle gange ved vi bare, os der er i praksis også, at når vi tester børn ud fra fx øh en udviklingsbeskrivelse... Dem er vi faktisk glade for at bruge... men vi ved også nogle gange, at de viser heller ikke det rig... De viser jo i hvert fald aldrig nogensinde det hele billede, så der er jo også noget, der er nødt til at blive baseret på vores observationer.

Vores materiale viser en efterspørgsel efter og anvendelse af både-og-tilgange i den pædagogiske praksis. Samtidig viser vores materiale også stigende efterspørgsel efter og anvendelse af ensporede tilgange i takt med stigende bekymringer for enkeltbørns muligheder for at deltage på lige vilkår med den øvrige børnegruppe i det almene pædagogiske system. Man kan sige, at bekymringen altid opstår i relation til den øvrige børnegruppe og deltagelsesmulighederne heri og i fremtiden. Men når bekymringen stiger, stiger individualiseringen af vurderingerne også. Og netop individualiseringen er, hvad hele PPR-systemet igennem mange år har arbejdet for at komme væk fra (Kousholt & Lentz, 2021). Når der skrues op for individualiseringsblikket, er der stærke tendenser til, at der samtidig skrues ned for blikket for, hvad der med den kritiske psykologi omtales som omverdensforholdene og betingelserne for deltagelse i fællesskaberne (som det ellers er vedtaget ved lov, at der skal være fokus på i de danske dagtilbud (Dagtilbudsloven, 2018)). Pædagogen beskriver i interviewet ovenfor, at hun "venter" på PPR og føler, at hun er "gået i stå". Denne venten kan, i de observationer vi har gjort i dagtilbuddet, godt ligne en (midlertidig) pædagogisk opgivelse. I hvert fald viser observationerne et barn, der er meget overladt til sig selv, og som ikke modtager pædagogisk støtte til at indgå med de andre børn eller med de voksne:

#### **Forskerobservation:**

*Malte hopper rundt på stuen med lys i øjnene og smil på læben. Han registrerer, at to andre drenge leger Spiderman, og han vælger at klippe en halloween-edderkop ud. Han skal have — og får — hjælp med saksen. Lidt efter sætter han sig stille og alene ved et bord og tegner. Jeg ser ham ikke have legekontakt til de andre børn på stuen, og jeg ser ikke voksne, der forsøger at understøtte ham i at få det. Han hopper og tuller lidt rundt selv eller bliver involveret med en voksen i halloween-pynte-klipperiet. Som tidligere nævnt registrerer han, at der er to andre drenge, der leger en Spiderman-leg, men det ser ikke ud til, at der er andre voksne, der opdager, at han gentager ordet "Spiderman" flere gange. De drenge, der leger Spiderman-legen, kalder Spiderman for "Spidy". Den ene dreng i legen er "Spidy", mens den anden dreng er "edderkoppespind" (han har en t-shirt på med edderkoppespind afbilledet på maven). De to drenge kravler rundt og siger "Spidy" og "spind", mens Malte kigger interesseret og lidt forundret på de to og siger — mest for sig selv — "Spiderman" og kaster sådan nogle håndtegn, som Spiderman gør, når han kaster sine spindelsvævstråde. Som sagt er der ikke nogen voksne, der ser ud til at se eller høre, hvad han siger og gør, og der er ikke nogen støtte eller hjælp til at få ham koblet på de to andre drenge leg. Håndtegnene kunne - ikke-koblet til Spiderman-legen - sagtens fortolkes som sådan nogle mannerismer, der hurtigt kan føre til diagnose-tanker (sådanne beskrives i udredningen af Tage). Malte taler ikke meget, men han*

*siger forståelige ord og sætninger med mere end et ord. Jeg har ikke vanskeligere ved at forstå, hvad han giver udtryk for, end flere af de andre børn på stuen.*

*Lidt senere samme formiddag:*

*Børnene er samlet på gulvet på stuen, og der er lige blevet læst højt (en fortælling om håndvask). Børnene skal nu tale om dagen og dagens dato. Da pædagogen spørger, hvilken dato det er i dag, er der et af de sprogligt stærke, og formodentligt vurderet til at være udviklet inden for normalområdet, børn, der svarer "7". Pædagogen peger på piktogrammet med to ettaller, og Malte siger tallet 11. De voksne bliver lidt overraskede, og en siger: "han sagde det faktisk helt selv". Der bliver ikke fulgt op på hverken hans svar eller på, om han måske kunne svare på flere ting om tal eller dagen.*

*Til frokost spiser stuen i fællesrummet ved flere forskellige mindre borde. Her sidder Malte, til at starte med, ved et bord uden voksne. Han åbner selv sin madpakke og spiser. Lidt senere sætter en pædagogmedhjælper sig over ved det bord. Hun sidder mest og taler med de andre børn ved bordet, mens Malte får lov til at sidde 'for sig selv' og spise i fred. Han har gennem formiddagens observationer fremstået som et barn, de voksne taler 'om', men ikke rigtig med... På et tidspunkt udveksler to af pædagogmedhjælperne hen over hovedet på ham, at de synes, han plejer at spise mere. De taler om, at han har frikadelle med, og at det er det, han vælger at spise først (og det må han godt). Men de taler ikke med ham om hans frikadelle eller om, hvorfor han ikke spiser så meget i dag.*

En kortvarig observation som ovenstående kan ikke bruges til at sige noget generelt om hverken Maltes hverdag i dagtilbuddet eller om bekymringsbørn bredt set i almene dagtilbud. Men observationen viser dels noget om, hvad en kritisk psykologisk forsker gør sig af noter i forsøget på at forstå, hvem sagen, hun følger, handler om, og dels noget om, hvordan pædagogisk opgivelse i praksis kan give sig udslag i en overladelse af barnet mere eller mindre til sig selv uden understøttelse af hans forsøg på at indgå i de sammenhænge, der udspiller sig omkring ham. Fokuseringen på, om der måske "er et eller andet galt" og frustrationen over ikke at kunne "udvikle på ham", skaber risiko for at miste blikket for barnets eget perspektiv og de aktive forsøg på at deltage i den sociale sammenhæng. Det ser umiddelbart ud til, at Malte kunne have gavn af, at dagtilbuddets "råb" om hjælp fra pædagogisk psykologisk rådgivning kunne udløse et besøg og et observerende blik eller to på hans deltagelsesmuligheder i hverdagen.

I det følgende skal vi se nærmere på, hvilket fokus der anlægges i de forskellige beskrivelser, som gøres omkring børnene i takt med, at bekymringerne stiger eller falder. Formålet med den følgende analyse er at undersøge, hvornår og hvordan pædagogerne kommer til orde, samt med hvilken stemme pædagogerne kommer til orde. Særligt vil analysen undersøge hvilke former for fortællinger om børnene, der kommer frem i dokumenterne.

### **Pædagogsproget har neuropsykologisk dialekt**

Processerne, vi har fulgt, viser alle sammen, at dokumentproduktionen starter med en eller anden form for udviklingsbeskrivelse fra pædagogisk praksis. For tre af de børn, vi har fulgt, foretages

beskrivelserne med afsæt i "Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse" (Lyhne & Nielsen, 2016), mens det sidste barn beskrives vha. "Kompetencehjulet". Disse udviklings- eller kompetencebeskrivelser går forud for hidkaldelse af "hjælp" fra PPR. Det er gennem indtastning og afkrydsning i disse, at pædagogerne henter deres dokumentation og vished for, at der er grund til bekymring.

Materialet "Dansk pædagogiske udviklingsbeskrivelse" rummer en række spørgsmål om barnets aktuelle færdigheder, som pædagogen kan afkrydse. Det tilhørende online scoringssystem giver mulighed for at printe grafiske oversigter over, hvor barnet placerer sig, ud fra pædagogens vurderinger af færdighederne, i forhold til barnets biologiske alder. Vi har altså med et materiale at gøre, der registrerer pædagogens subjektive vurdering af barnet og leverer oversigter over barnets aktuelle udviklingsniveau i fremstillingsformer, der illuderer objektivitet. Ingen af spørgsmålene eller svarmulighederne i materialet spørger til, eller fortæller noget om, den pædagogiske praksis, som barnet udvikler sig gennem deltagelse i eller noget om de andre børn og deres engagementer i dagtilbuddet.

Udviklingsbeskrivelserne fører enten umiddelbart til, at PPR påbegynder deres undersøgelser af barnet — ellers suppleres de først af handleplaner fra dagtilbuddet. Udviklingsbeskrivelser, som pædagogerne har udarbejdet forud for inddragelsen af PPR, indgår efterfølgende i psykologernes PPV'er, og psykologerne inddrager dem også i deres konklusioner. Et eksempel er:

Når de to udviklingsprofiler fra da Liam var 2,11 år til nu ved 3,4 år sammenlignes, tyder det på, at der samlet set er sket en god positiv udvikling på samtlige parametre, selvom han stadig ikke er alderssvarende. På *Opmærksomhed, Hukommelse, Leg og aktiviteter* svarende til 2-2½ år. På *Sprog og kommunikative kompetencer* er han rykket meget, nu ca. 2 år. *Sociale kompetencer* ca. 2 år. *Selvregulering, Finmotorik og Færdigheder i dagligdagen* ca. 2½-3 år. *Grovmotorik* alderssvarende 3-3½ år. (...) På første spørgeskema lå Liam -27 % under hans biologiske alder og ved det seneste spørgeskema -18 % under hans biologiske alder.

Samlet set kan det vurderes ud fra profilen, at Liam har behov for massiv hjælp både i forhold til *opmærksomhed, hukommelse, leg og aktiviteter, sprog og kommunikation, sociale kompetencer og selvregulering*. Udover det har han brug for voksne, som kan spejle og regulere ham følelsesmæssigt. Liam skal mødes som et væsentligt yngre barn, hvor det er vigtigt, at kravene til ham hele tiden afstemmes hans funktionelle alder, frem for hans biologiske alder, da man ellers kommer til at stille for store krav, som Liam ikke kan honorere.

Ovenstående er fra en af de PPV'er, hvor psykologen har vurderet, at barnet ikke kunne testes, hverken sprogligt eller kognitivt. Som nævnt foretages den pædagogisk psykologiske vurdering i disse tilfælde i høj grad på baggrund af pædagogernes beskrivelser af børnene suppleret med udviklingsbeskrivelser. Når disse beskrivelser foretages af pædagoger, der, som i forrige eksempel udviser en form for pædagogisk opgivelse, og selv er "gået i stå", er det vanskeligt ikke at forestille sig, at dette potentielt spiller ind i udfyldelsen af det online scoringssystem, som Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse udgør. Den sidste del af uddraget fra PPV'en rummer en slags pædagogisk anvisning, som baseres på de udviklingsbeskrivelser, som fremstiller Liam som ikke-alderssvarende i sin udvikling. Noget påfaldende på tværs af materialet og tre af de fire sager, vi har



fulgt, er, at vurderingerne af børnene som ikke-alderssvarende fører til en forståelse af dem som nogle, der vil udvikle sig i en mere hensigtsmæssig eller ønskværdig retning, hvis de primært har socialt samspil med få voksne. I forhold til samspil med andre børn bliver forståelsen, at 'de andre' må være yngre end dem selv, der må være færre af dem, eller de må have sammenlignelige kognitive og sociale udfordringer som dem selv. Fra et kritisk psykologisk perspektiv, hvorfra udvikling og læring forstås som noget, der sker gennem deltagelse med andre, rejses der spørgsmål ved, om det nødvendigvis er den mest hensigtsmæssige pædagogiske tilgang.

Før og efter PPV'erne arbejder pædagogerne selv med formuleringer af pædagogiske handleplaner i forhold til (arbejdet med) barnet. Det er forskelligt, hvor mange, og hvor ofte, der udarbejdes handleplaner for børnene. Og handleplanerne tager sig også forskelligt ud fra barn til barn og dagtilbud til dagtilbud. Men i flere af de handleplaner, vi har haft adgang til, ligger der en beskrivelse af pædagogernes vurderinger af barnet. I det følgende skal vi se lidt nærmere på pædagogernes egne beskrivelser. I følgende eksempel anvendes tydeligt begreber fra et psykologisk sprog, som konnoterer resultater fra psykologisk testning (Munck, 2016):

Vi oplever at Malte har en kompleks udviklingsproblematik der har indflydelse på hans evne til koncentration, opmærksomhed, hukommelse og overblik. For Malte manifesteres det i en impulsiv adfærd præget af fysisk og psykisk uro.

Det betyder at vi, hos Malte ser udfordringer der har indflydelse på de affektive, kognitive, adfærdsmæssige og sociale områder. I en bagvedliggende forståelse af Maltes familiemæssige baggrund kan det antages at Malte har manglet mulighed for at indgå i en velafstemt affektiv kommunikation samt, at blive mødt i egne initiativer til kontakt og samvær.

Indsatsen bør dermed afstemmes i en forståelse for Malte psykiske alder og en tålmodighed for en proces, hvor tilgangen både er kompenserende og bagud rækkende.

(uddrag fra indledning til pædagogisk handleplan)

Beskrivelser af Malte i hans sociale sammenhæng i dagtilbuddet (familien nævnes som en problemstilling) er ganske fraværende, og dette går igen i handleplanen, hvor planerne alene er rettet mod hans individuelle udvikling i samspil med en (og kun én) voksen.

#### **Indsatsen:**

Som følge heraf bør vi se Malte som et meget yngre barn i et ældre barns krop. Vi dividerer Maltes alder med tre og vi definerer og planlægger den daglige indsats med det forhold taget i betragtning:

- Der bør prioriteres individuel barn-omsorgsgiver-kontakt så meget som muligt. (før det kan forventes at se evne til samspil med andre børn)
- I daglige aktiviteter er tilgangen fra omsorgsgiveren kompenserende: (fokus på hvad børn lærer fra deres mor) Forlæng øjenkontakten, så meget dialog som muligt, tilbyd fysisk kontakt.

### Udviklingsmål:

- At vi ser færre tegn på stress
- At vi ser tegn på genkendelighed i hverdagens rutiner fx ved mere ro i skift mellem rum, aktivitet og kontekst.
- At vi oplever mindre fysisk uro i Maltes krop
- At Malte kan være i et fysisk samspil med sin omsorgsperson og fx viser tegn på velbehag når han læses på armen eller trykkes under fødderne
- At Malte får flere oplevelser med fordybelse i leg alene eller i samspil med den voksne.

Og et andet eksempel:

Emma er en sød pige, der udviklingsmæssigt er på niveau med de yngste børn i børnehavegruppen, og derfor er det også den gruppe hun fortsat er på, selvom hun aldersmæssigt hører til i børnehavens mellemgruppe.

På trods af de tildelte ressource timer og de tiltag, der gøres i børnehavegruppen for at tilgodese Emmas behov, kan vi se, at Emma er udfordret i hverdagen. Hun går ofte sine egne veje, er lyststyret og frustreres når noget går hende imod, i nogle tilfælde ses der i disse situationer selvdestruktiv adfærd.

Socialt søger Emma mest voksenkontakt, men viser også interesse for andre børn og deres ageren. Emma har brug for at kunne trække sig væk og holde pauser (Safeplace). Hun er deltagende i gruppens aktiviteter på hendes præmisser, og har brug for voksenguidning i forhold til relationer og i lege med andre børn.

I dette eksempel er der lidt flere elementer i teksten, der nærmer sig beskrivelser af Emmas interesser og handlinger i relation til noget eller nogle andre. Vi får imidlertid ikke indblik i, hvilken retning Emmas "egne veje" tager, hvilken "lyst" hun er styret af, og hvad eller hvem, der kan finde på at gå hende imod eller hvordan. Selvdestruktiv adfærd lyder uhensigtsmæssigt, og i en anden beskrivelse får vi indblik i, at det blandt andet kan handle om at dunke hovedet i gulvet, når hun bliver vred. Man får en fornemmelse af, at der er noget problematisk ved, at hun deltager i gruppens aktiviteter på hendes egne præmisser, men hvordan skal det mon forstås? I dette sidste eksempel fra en handleplan kommer der eksempler på lidt mere inddragelse af analytiske børneperspektiver og betydningen af 'omverdensforholdene':

**Udfordring: nyt Sociale kompetencer:** Tage har aldrig søgt de andre, men afviser dem kun når han er træt eller har ondt eller lign. De må komme meget tæt på.

**Mål:** Mere spejling af handling og mere forståelse for fællesskab på den måde at han forsøger/ønsker at være en del af fællesskabet. Ser andre som noget positivt. (en positiv andre-følelse)

Han har længe fulgt efter et af de stille børn for at observere ansigtet (kan hun li det? - ligner det han tænker) som om han prøver at aflæse hende. Hun har utydelig mimik, så måske det passer? Observerer mere løbende og tilretter praksis efter ham.

**Observation:** Han efterligner andre børns leg. F.eks. krøb børnene gennem en tunnel af stole. Nu bygger han tunnel af stole hver dag til egen (og alles) glæde. Han venter på tur til at komme igennem og synes legen er sjov. Når vi har motorik, spejler han

bevægelser. Han bukker sig efter en anden har bukket sig, hopper da den anden hopper (kun de to på stuen). Gør det kun når der er få børn.

Ovenstående eksempel er hentet fra den almene vuggestue, som Tage gik kortvarigt i, efter han havde gået i dagpleje, og inden diagnosticeringen med autismespektrumforstyrrelse flyttede ham til det specialpædagogiske område. Både Tage og hans forældre var meget glade for det pædagogiske tilbud i vuggestuen, og ovenstående handleplansbeskrivelse er et godt eksempel på, hvordan det er både muligt og relevant at se på barnets udvikling i samspil med andre børn, også når der er mistanke om diagnostiserbare forstyrrelser. Også børn med autismespektrumforstyrrelser lever i en social verden og indgår i sociale samspil med andre og vil noget aktivt med sig selv og sin deltagelse i forhold hertil. Den pædagogiske opgave må netop være at søge indblik i og forståelse for dette børneperspektiv og forsøge at bygge en pædagogisk praksis op i forhold hertil. En pædagogisk psykologisk rådgivning må understøtte den pædagogiske praksis i at få blikket rettet mod børnenes aktive handlen i relation til omverdensforholdene, som de stiller sig som betingelser for barnets deltagelsesmuligheder. Det er vanskeligt at få øje på den form for pædagogisk psykologisk rådgivning i de dokumenter, vi har fået adgang til, og som det kan ses i de følgende kommunikationsanalyser, bliver der heller ikke levnet meget plads til den pædagogisk psykologiske rådgivning på de forskellige netværksmøder.

Det ser ud til, at det pædagogisk psykologiske system kører lidt i ring, når det kommer til den pædagogiske praksis omkring børn, der opstår en bekymring for. Bekymringen opstår (i de sager vi har fulgt), når der er mistanke om kognitive eller udviklingsmæssige vanskeligheder iboende børnenes centralnervesystemer. Når den type bekymring opstår, så lukker undersøgelsesmetoderne sig om dette perspektiv, og blikket for børnenes deltagelsesmuligheder i den pædagogiske praksis ser ud til primært at fokusere på, hvordan børnene og omverdenen kan skærmes fra hinanden. Undersøgelsesmetoder, der kan åbne det pædagogiske blik for det specifikt menneskelige ved netop det barn, som bekymringerne opstår omkring, ser ud til at være ganske fraværende i feltet — både i pædagogisk praksis og PPR. Pædagogerne *kan godt og kommer* i spil i det tværfaglige samarbejde, men de kommer i spil med en stemme, der trækker på den samme version af psykologisk faglighed, som PPR (og psykiatrien) spiller tilbage med til den pædagogiske praksis. De DPU'er (Lyhne & Nielsen, 2016), som pædagogerne udfylder for at sandsynliggøre for PPR-systemet, at der er brug for hjælp til det pågældende barn, er udviklet af psykologer, baserer sig på neuropsykologisk teori og er udgivet på Dansk Psykologisk Forlag. På den måde kan man stille spørgsmål ved, om det tværfaglige samarbejde om bekymringsbørn i grunden er tværfagligt?

Denne del af rapportens analyser peger på, at dette tværfaglige (eller monofaglige?) samarbejde ikke har fokus på bekymringsbørnenes intentioner, engagementer, perspektiver, deltagelses- og handlemuligheder i beskrivelser og dokumenter. Der har i udgangspunktet for den opståede bekymring ligget en vurdering af barnets deltagelse blandt gruppen af andre børn på samme alder, men når dokumentationen for bekymringen træder ind, forsvinder blikket for det aktivt handlende barn i det almindelige hverdagsliv ud. I kritisk psykologisk sprog betyder det, at det specifikt menneskelige forsvinder helt ud af optikken samt ud af både problemstillingen, beskrivelserne og vejen mod løsninger. I psykologisk forstand er det ganske paradoksalt og vældig bekymrende.

## Kommunikationsanalyse

I denne delanalyse vil fokus være specifikt på kommunikative interaktioner på de netværksmøder med PPR og børnepsykiatrien, som vi har observeret i forbindelse med dette projekt. Analysen tager et på mange måder simpelt udgangspunkt i spørgsmålet om fordeling af taletid og adresserer på den baggrund, hvordan og i hvilket omfang de forskellige deltagere kommer til orde på de forskellige møder. Derudover adresseres det hvilke emner, der behandles på møderne, og hvilke kommunikative virkemidler der anvendes til at åbne og lukke forskellige mulige veje, dialogen på møder kan udvikle sig.

En fuldstændig central funktion i forbindelse med møderne og det generelle samarbejde er selvfølgelig formidling af relevant information. Derfor er et særligt vigtigt emne spørgsmålet om overlevering, forstået som videregivelse af information fra en aktør til en anden. Overlevering i flere forskellige former fremstår udfordret i vores materiale, dels overlevering på tværs af fagligheder (ofte i form af afrapportering af resultater af tests eller udredninger) eller fra fagpersoner til forældre, dels fagligt interne overleveringer, når det faglige ansvar for et barn videregives, fx når en psykolog eller pædagog udskiftes, eller når barnet skifter institution. Vellykket overlevering af information forudsætter evne og vilje til, samt mulighed for, at udtrykke relevant information klart og præcist (mundtligt eller skriftligt) hos afsenderen, samt evne og vilje til, samt mulighed for, at forstå det udtrykte og udlede, i hvilket omfang og hvordan informationen er relevant og anvendelig i en given situation hos modtageren.

Vores materiale indikerer, at mange interaktioner i tværfagligt samarbejde vedrørende bekymringsbørn langt fra lever op til dette kommunikative ideal.

### Forskellige møders forskellige forløb

Vi har observeret møder med meget forskellige forløb. Vi har oplevet møder, der har været domineret (se teoriafsnit om dette, s. 49) af en pædagogisk leder (med en stærk pædagogisk agenda), der som ordstyrer og mødeleder har fordelt taletiden og afgjort hvilke emner, der har været relevante at tage op (og dermed også hurtigt har lukket ned for dialog om emner, hun ikke fandt relevante). Det er bemærkelsesværdigt, at en pædagogisk leder på et sådant møde kan have omkring  $\frac{3}{4}$  af taletiden blandt de involverede fagpersoner og dominere samtalen i en grad, så en deltagende psykolog på et tidspunkt ligefrem må spørge: "Må jeg forstyrre lidt?".

Samtidig er det interessant, at den pædagogiske leder på disse møder benyttede sin dominerende positionering til at sørge for, at forældrene i meget høj grad kom til orde. Den pædagogiske leder anvendte en række kommunikative virkemidler fra direkte at give ordet til forældrene via målrettede spørgsmål, meget tydelig bekræftelse og anerkendelse (med udtryk som "ja ja interessant" og "jamen det er fedt du siger det") kombineret med tydeligt anerkendende minimalrespons og kropssprog. Det samlede indtryk var et meget tydeligt signal til forældrene om, at deres input var vigtige og velkomne.

I møder med denne type forløb kan vi konstatere, at selv ret usikre og "stille" forældre kan ende med at have over halvdelen af den samlede taletid.

Kommunikationsanalysen afdækker netop, at der i nogle tilfælde er behov for en ret aktiv og målrettet inddragelse af forældrene, hvis disse skal komme på banen, da de forældre, vi har fulgt, sjældent selv tager initiativ til at overtage taleturen, men ofte kun tager over, hvis de får taletiden tildelt direkte. Dette kan skyldes mange ting, men særligt i tilfælde, hvor forældrene er usikre (i forhold til deres egen rolle over for barnet, pga. sprogbarrierer mv.), er der tilsyneladende behov for en aktivt inddragende kommunikationstilgang. Men vi ser altså, at det i løbet af møder er muligt at åbne det dialogiske rum tilstrækkeligt til at få selv kommunikativt svage forældre ganske meget på banen.

Den aktivt inddragende tilgang kan dog tilsyneladende også blive for engageret. På nogle møder leder det store engagement til en tendens til at afslutte forældrenes sætninger, hvis de fx udtrykker sig tøvende.

I et eksempel fortæller en mor en historie fra familiens juleaften, hvor deres dreng har svært ved at vente med at åbne gaver. Lederen sidder lænet ind over bordet og lytter, smilende med hovedet understøttet af hånden og et åbent og varmt kropssprog. Hun nikker jævnlige og giver moderen minimalrespons i form af "ja" og "mmm" og indikerer dermed, at hun lytter aktivt og ønsker, at moderen fortsætter sine taletur.

På et tidspunkt siger moderen: "og det gjorde han så nogle gange i løbet af aftenen det der med at", hvortil lederen siger: "accepterede". Hertil svarer moderen: "nej hentede gaver". Dette er altså et eksempel, hvor lederen forsøger at afslutte moderens sætning, men mislykkes, da hun siger noget helt andet, end det moderen faktisk var ved at sige. Herefter siger lederen: "nååå", og udtrykker, at hun nu forstår, hvad moderen ville sige.

Det er svært at afgøre præcist i hvilket omfang, dette påvirker indholdet af samtalen, men som eksemplificeret er det i nogle tilfælde tydeligt, at den pædagogiske leder afslutter moderens sætninger med noget helt andet, end det moderen egentlig var ved at sige. Interessant nok påvirker den pædagogiske leders forkerte afslutning den videre samtale, så moderen fortsætter ud ad den "forkerte" tangent, som lederen anslog.

Kort tid efter siger moderen nemlig: "og så lagde han den pænt tilbage ... han accepterede det bare", hvortil lederen gør store øjne og trækker mundvigene nedad i et imponeret og anerkendende ansigtsudtryk.

Så selvom lederens forsøg på at afslutte moderens sætning med ordet "accepterede" ikke lykkedes, ser vi alligevel, at moderen tager ordet til sig og anvender det. Det virker anerkendende over for lederens position og hendes agenda, når forældrene genbruger et "plantet" ord. Men i og med at forældrene ofte har svært ved at sætte ord på situationer selv, er der en potentiel fare for, at deres fortælling bliver drejet i retninger, der reelt ikke flugter med deres egne oplevelser.

Det sker flere gange i løbet af mødet, at lederen byder ind med ord, der i større eller mindre grad passer til forældrenes fortællinger, hvorefter forældrene tager lederens ord til sig og anvender dem. Lederen afslutter også andre deltageres sætninger og rammer også i disse tilfælde til tider helt forbi talerens egentlige intention.

Fx siger en familievejleder på et tidspunkt: "det hjælper ham så meget at", hvortil lederen afbryder og siger: "at du forstår det". Familievejlederen fortsætter dog og siger i stedet: "at I sætter en tydelig ramme om hvad I forventer".

Engagement og aktiv inddragelse er således en svær balancegang. Man kan være bekymret for, om der er risiko for at påvirke, og potentielt afspore, samtaler ved at være for engageret og dominerende — især i samtaler med relativt usikre og svagt kommunikerende forældre.

Analysen viser yderligere, at selv når forældre er generelt udfordrede ved at sætte ord på deres tanker og følelser til et møde, kan fagfolkene hjælpe dem ved at stille dem direkte og åbne spørgsmål. Analysen viser, at det kan betyde, at jo længere et møde skrider frem, jo mere åbner forældrene sig også op over for fagfolkene.

### Test-baserede møder

I klar modsætning til de ovenfor beskrevne mødeforløb, indeholder projektets materiale møder, der er dominerede af andre fagligheder, fx psykologer, fysioterapeuter, læger (psykiatere) og logopæder. Dette leder til en radikal anden fordeling af taletid og en helt anderledes prioritering af emner og perspektiver.

Overordnet kan man sige, at de møder, vi har observeret, hvor der afrapporteres resultater af tests eller udredninger, har psykologer, logopæder, fysioterapeuter og/eller læger i meget høj grad domineret og haft hovedparten af taletiden. Dette kan umiddelbart forekomme selvfølgeligt, men det er værd at bemærke, at fx forældreinddragelsen (eller manglen på samme) får en helt anden karakter på sådanne møder, hvor fx den reelle mulighed for at stille uddybende spørgsmål bliver meget begrænset. Selv når resultaterne kommer (eller burde komme) bag på forældrene, bliver der kun i meget begrænset omfang åbnet for dialog.

Hvor forældrene, den pædagogiske leder og familievejlederen tilsammen havde over 90% af taletiden på de ovenfor beskrevne pædagogisk orienterede møder, er billedet helt anderledes, når psykiatrien eller PPR har resultater at afrapportere. På et sådant møde (med tolkning) havde den deltagende overlæge og specialpsykolog fra psykiatrien tilsammen ca. 70% af taletiden (hvis man ikke medregner tolkens taletid). Da tolken optager 47% af den samlede taletid og bruger det meste af tiden på at oversætte det, overlægen og specialpsykologen siger, udgør informationsflowet fra psykiatrien til de øvrige deltagere en helt overvældende del af mødet. Forældrene har omkring 5% af taletiden tilsammen, hvilket også svarer til den taletid, som en tilstedeværende pædagogisk leder og to deltagende pædagoger har i alt.

Hertil kan man tilføje, at en del af den taletid, som forældrene og deltagerne fra institutionerne har, kommer i form af respons i situationer, hvor der er relativt begrænset rum for at udtrykke sig. Fx i en situation hvor overlægen forklarer resultatet af psykiatriens undersøgelse som: "en sprogudviklingsforstyrrelse og vanskeligheder i sådan af følelsesmæssig og adfærdsmæssig karakter er de to diagnoser øh vi vil stille i forhold til Emma". Herefter spørger hun: "kan det give mening for netværket, for daginstitutionen, for PPR og for forældrene?"

Bemærk, at der her er tale om et generelt spørgsmål, som bliver stillet samlet til en større og ret heterogen gruppe, efter en lang og ret svært overskuelig gennemgang af testresultater med brug af specialiseret fagterminologi. Det er meget anderledes end specifikke spørgsmål stillet direkte til forældrene i en anerkendende og aktivt inddragende tone, om hvorvidt de er enige i, at en bestemt tilgang er en god måde at arbejde med deres barn på, som vi så i møder med en pædagogisk orienteret agenda.

### Positionering

I vores materiale ser vi mange eksempler på, at div. deltagere mere eller mindre eksplicit forsøger at positionere sig relativt til andre involverede. På et møde siger en overlæge: "børnepsykiateren (...) har set Emma sammen med sine forældre til en enkelt samtale og bliver bekymret for om hun kunne have vanskeligheder både i form af autisme og muligvis comorbid adhd". Dette bliver holdt op imod: "vi har haft lejlighed til at se Emma her hos os over tre dage sammen med sin far, hvor vi har lavet en grundig udredning". Her bliver et enkeltstående og kortvarigt møde hos en privatpraktiserende psykiater sat over for en grundig udredning, der har taget tre dage. Implicit positioneres den offentlige undersøgelse som værende dominerende i forhold til mødet med den privatpraktiserende psykiater.

Sprogbrugere anvender i vid udstrækning såkaldte epistemiske markører til at signalere grader af overbevisning om korrektheden af et udsagn (se teoriafsnittet s. 50). Anvendelsen af epistemiske markører tjener ikke kun til at kvalificere indholdet af de udsagn, der bringes til torvs. De tjener også mere eller mindre implicit til at positionere taleren i forhold til andre synspunkter, der er på spil i samtalen. Det ovenstående eksempel indebærer implicit epistemisk positionering i kraft af understregningen af (den relevante) forskel i grundighed mellem de diagnostiske tilgange.

I ovenstående eksempel positionerer overlægen sig både over for de andre deltagere i mødet, men også over for den ikke-deltagende privatpraktiserende psykiater, der tidligere har set Emma. Vores materiale indeholder flere eksempler, hvor mødedeltagere anvender implicite epistemiske markører til at positionere sig i forhold til interessenter, der ikke selv deltager i mødet. Et eksempel er et netværksmøde, hvor en psykolog, på baggrund af enkelte observationer og en udført intelligencetest, argumenterer for, at Emma igen skal henvises til udredning for autisme, selvom børnepsykiatrien konkluderede, at hun ikke kunne tildeles diagnosen:

- Psyk: Når vi beskriver hende, så, så, så, så ligger det inden for det. Øh. Det er sådan vi bedst kan forstå hendes vanskeligheder. Nu er det kun psykiatrien, der giver diagnoser, men når vi beskriver hende...
- Far: Okay.
- Psyk: ... det hun gør, det hun kan, hvordan hun lærer, hvordan hun er sammen med andre, så er det inden for den ramme [...]
- Far: Okay.

"Når vi beskriver hende" signalerer en art implicit analytisk objektivitet, ligesom opremsningen "det hun gør, det hun kan, hvordan hun lærer, hvordan hun er sammen med andre", også er en måde at signalere, at man leverer en faktuel beskrivelse.

På den ene side står dette i skarp kontrast til den konklusion, som psykiatrien tidligere i samme barns forløb nåede frem til:

Spec.psyk: Så når jeg gør den her undersøgelse op som er sådan en række samspilssituationer hvor man kigger på autistiske vanskeligheder så ser jeg ikke, at hun har vanskeligheder i en grad, der gør, at hun opfylder en autismsediagnose  
[...]  
Hun får næsten ingen point hvilket betyder at hun har en meget lav autismspecifik symptomatologi.

På den anden side er det slående, at specialpsykologen selv gør brug af udtryk, der signalerer ubetvivlelig objektivitet ("når jeg gør denne undersøgelse op", "ingen point", "meget lav autismspecifik symptomatologi").

Der er altså en klar kontrast imellem to stort set modsatrettede udsagn, der ikke desto mindre begge bliver udtalt med betydelig epistemisk autoritet. Det betyder, at der i vid udstrækning bliver lukket ned for muligheder for at betvivle udsagnene. Kontrasten kan næsten ikke undgå at skabe forvirring blandt andre involverede, og da ikke mindst for forældrene (og barnet i det omfang budskabet, fx via ændret pædagogisk praksis, når frem til hende).

At testresultater præsenteres lukket og konklusivt kan også illustreres med følgende eksempel:

En psykolog afslutter sin afrapportering af testresultater med at sige: "Så det jeg gør, det er [at] jeg skriver det hele sammen. Og så sender det til psykiatrien for at lave en genhenvielse og I får en kopi af det i jeres e-boks". Faderen tager ordet og siger: "Okay, tak", hvorefter den pædagogiske leder siger: "Godt, [...]" og giver ordet videre til en fysioterapeut, der ligeledes har testresultater at fremlægge. Det vil altså sige, at der ikke opstår nogen form for dialog efter psykologens langvarige indslag, der dels fremlagde resultater fra en intelligens test, dels fremlagde konklusioner på baggrund af spørgeskemaer udfyldt af forældre og pædagoger, samt endelig en observation fra daginstitutionen. Psykologen konkluderede på denne baggrund, at barnet skulle henvises til psykiatrien, fordi han vurderede, at der med al sandsynlighed er tale om autisme.

Da der er tale om en fuldstændig grundlæggende ændring af vurderingen af barnet (fra intelligens væsentligt under middel til over middel og fra ikke-autisme til autisme), forekommer det temmelig besynderligt, at ingen stiller spørgsmål, kommenterer eller på anden måde viser behov for at udtrykke sig. En del af forklaringen er formentlig, at hverken den deltagende pædagogiske leder eller psykologen selv lægger op til dialog eller spørger ind til, om forældrene har forstået konklusionen og dens konsekvenser, og om det giver mening i deres øjne.

Pædagoger giver også udtryk for at have svært ved at påvirke konklusionerne fra fx psykologer, selv når pædagogerne selv er overbeviste om, at de har relevante input:

RH: Har du så noget eksempel eller kender du nogle historier, hvor at pædagogens faglighed ligesom har *overrulet*, hvis I var uenige med psykologerne? Hvor I



ligesom har fået sagt: "Prøv og hør, det tror vi altså er en dårlig ide." Og så har de sagt: "Nåhr, okay".

Pæd: Nej.

RH: Nej?

Pæd: Og jeg synes faktisk selv jeg er en meget reel person, så hvis jeg havde det, vil jeg rigtig gerne fortælle dig, men det har jeg faktisk ikke.

RH: Nej.

Pæd: Tværtimod gik jeg nok vores psykolog lidt på klingen sidste gang vi havde statusmøder fordi, eller skoleindstillingsmøde, fordi hun havde et billede af, hvad for et skoletilbud barnet skulle på efter hun havde testet. Og det har vi altid.

AHS: Mh.

Pæd: Men hun havde overhovedet ikke hørt, hvad jeg havde at sige endnu.

RH: Mh.

Pæd: Øh. Og det hører hun jo først på mødet. Så der er helt klart et eller andet der, de har et billede af skoletilbuddet allerede før.

RH: Ja.

[...]

Pæd: Øh. Så det, at de allerede har et billede af skoletilbuddet inden, at de har hørt, hvad vi siger, der er jo allerede et eller andet galt der.

AHS: Mh.

Pæd: Fordi fakta er, at uanset, hvor dygtige de er, så kigger de på børnene en time om året, maks. Mange af dem, meget kortere end det. Vi er sammen med dem hver eneste dag.

[...]

AHS: Men hørte hun så efter det? Eller altså. Du sagde du gik hende på klingen.

Pæd: Jeg tror, jeg udfordrede i hvert fald, da hun så sagde hun havde et klart billede af, hvad for et skoletilbud. Øh. Fordi jeg synes, det skoletilbud lå højt...

AHS: Mh.

Pæd: ... i forhold til, hvem barnet var.

AHS: Ja.

Pæd: Øh. Og der henviste hun jo så til hendes test og viste, at barnet lå der og der kognitivt.

AHS: Ja.

RH: Mh.

Pæd: Og det er også vigtigt, fordi de skal også stimuleres kognitivt. De skal ikke placeres på en skole, der er for lavt. Det skal de endelig heller ikke. Men øh. Vi vil da også gerne høres.

I dette tilfælde havde psykologen ovenikøbet lagt sig fast på sin konklusion inden et netværksmøde, hvor dialog om barnets fremtidige indplacering er på dagsordenen. Bemærk, at der også her henvises til en "objektiv test" som middel til at begrænse muligheden for at gøre indvendinger.

### Det specifikke spørgsmål vedrørende tolke

Egentlig burde det ikke være overraskende, at når møder involverer tolkning, bruger tolkene ca. halvdelen af taletiden. Men det er samtidig en helt afgørende pointe. For konsekvensen af tolkning på møder er dermed også minimum en halvering af mængden af information, der formidles begge veje. Netop dette mønster træder tydeligt frem i de dele af vores empiri, hvor der indgår tolkning.

I et møde, der involverede tilbagemelding fra psykiatrien og involverede tolkning fra dansk til engelsk, optog tolken næsten halvdelen af taletiden, idet han siger næsten halvdelen af det samlede antal ord. Dette til trods for, at det på mødet blev aftalt, at der ikke skulle tolkes fra engelsk til dansk, da de dansksprogede deltagere alle forstod engelsk tilstrækkeligt godt.

I et andet møde med tolkning mellem dansk og portugisisk talte tolken ligeledes i meget lang tid (20 minutter i alt = en tredjedel af mødet) på portugisisk, men havde under 10 % af taletiden på dansk (formentlig fordi forældrene kun kom meget begrænset til orde). Tolken optog lidt mere tid på dansk, end forældrene gjorde på portugisisk, da en del tid på dansk bruges på afklaring med fagpersonerne inden oversættelse. Men, at tolkens tid bruges på afklaring på et sprog, forældrene ikke forstår, betyder blot en yderligere reduktion af den informationsmængde, forældrene modtager.

Da det samtidig er en meget svær opgave at simultantolke fagterminologi fra adskillige forskellige fag på samme møde til formuleringer, der er forståelige for lægmand på et andet sprog, er der god grund til at frygte, at kvaliteten og validiteten af den formidlede information også svækkes i processen. Forskning med specifikt fokus på mundtlig simultantolkning viser meget tydeligt, at tolke i høj grad (og nødvendigvis) fortolker og omformer betydningsindhold i oversættelser mellem sprog samt fra fagterminologi til lægmandssprog og omvendt (Kirilova&Højland 2022).

Hvis man hertil lægger, at 85-90% af aktive tolke i Danmark hverken har en tolke- eller sproguddannelse (Hetmar&Erichsen 2021), og at de heller ikke kan forventes at have dyb faglig indsigt i de specialer, som fagpersonerne på mødet repræsenterer, er det uundgåeligt, at der sker en betydelig kvalitetsforringelse af den information, der faktisk formidles. Når tolken har mindre nuanceret forståelse af, og formidlingsevne i forhold til faglige metoder og fagterminologi, samtidig med, at de involverede fagpersoner ofte ikke har fuld forståelse for de muligheder og begrænsninger, der knytter sig til tolkningsarbejde (Kirilova&Højland 2022), tegner der sig samlet set en betydelig risiko for misforståelser og alvorlig svækkelse af den kommunikative præcision.

I nogle af de møder med tolk, som vi har fulgt, foregår tolkningen mellem dansk og engelsk, hvorfor vi selv er i stand til at vurdere denne problematik. Når tolkningen på andre møder er mellem dansk og et fremmedsprog, som vi ikke forstår, kan vi kun gisne om, hvordan information forvrænges på vej til og fra forældrene uden nogen mulighed for at korrigere fejl og misforståelser.

Samlet set står det meget tydeligt frem, at tolkning fra et kommunikationsmæssigt perspektiv er et massivt problem. Problemet bliver kun værre af, at en del af de forældre, der har behov for tolkning, formentlig har brug for væsentlig mere information end de forældre, der har dansk som

modersmål og også har bedre udgangspunkt for at forstå den kontekst og kultur, som deres børn indgår i.

### Udvikling vs. punktnedslag

I vores materiale har møder, præget af en overvejende pædagogisk orienteret dagsorden, i vid udstrækning haft fokus på udvikling over tid med præg af åbenhed og optimisme, i forhold til hvor den udvikling kunne føre hen. På den anden side har de mere test-baserede møder været meget fokuserede på mere statiske punktnedslag i form af testresultater, der præsenteres mere lukket og konklusivt, som flere eksempler ovenfor allerede har illustreret. Når udvikling overhovedet bliver nævnt på de test-orienterede møder, bliver emnet som udgangspunkt bragt op af pædagoger.

At ordet "udvikling" figurerer centralt på visse møder, betyder dog på ingen måde, at det er entydigt, hvad der tales om. "Udvikling" bruges både til at referere til barnets udvikling på en række forskellige parametre (sprogligt, socialt, henimod det "alderssvarende"), forældrenes udvikling (individuel, som forældre, deres relation til barnet, deres relation til institutionen, men også familien som helhed) og som udvikling henimod mere eller mindre velspecificerede mål (at kunne deltage, at kunne indgå på lige fod i lege, at kunne sidde med ved bordet til frokost) mv.

Et særligt interessant tilfælde er, når psykologer taler om udvikling henimod testbarhed. På et møde udtaler en psykolog, at "jeg vil følge i forhold til, hvordan han udvikler sig", at hun vil "følge hans udvikling", og "så vil jeg løbende vurdere, hvad der er behov for". På den ene side kunne sådanne udtalelser tyde på, at psykologens arbejde med barnet også handler om barnets udvikling som en proces. Men denne interesse for udvikling drejer sig reelt om at nå et punkt, hvor barnet er i stand til at gennemføre en kognitiv test, der så kan vise nogle mere konklusive resultater. Heller ikke her adresseres det, hvordan disse resultater skal spille ind i den pædagogiske praksis eller fx understøtte barnets videre udvikling (i bredere forstand).

Et andet interessant tilfælde er et møde, hvor moderens udvikling og potentielle afledte effekter deraf diskuteres. Når en familievejleder siger: "fordi der skal jo helst ske noget udvikling hele tiden i, at du også bliver stærkere og stærkere til at kunne mere...", så vedrører det altså moderen. Familievejlederen har fokus på sammenhængen mellem moderens og barnets udvikling, men også andre afledte effekter, hvilket kommer til udtryk, når hun siger: "fordi det vil også kunne gøre det nemmere at være far og arbejde og hvad der ellers skal passes".

Udvikling diskuteres også som effekt af forskellige tiltag, fx en bevilling af ekstra midler. I et møde fremhæves det, "hvor meget betydning det havde for hans udvikling", at der blev bevilget midler til støttetimer. Som familievejlederen siger: "så hold da op hvor er det heldigt at der er blevet visiteret nogle timer til ham [og at] han har fået lov til at bibeholde det". Her specificeres det dog ikke yderligere, hvilken indflydelse støttetimerne har haft, eller hvilken form for udvikling støtten angiveligt resulterer i. Udvikling som begreb spiller tydeligvis en vigtig rolle, men måske mere som et argument for værdien af ekstra bevillinger end egentlig relateret til det konkrete barn.

Umiddelbart kunne man tænke, at et fælles fokus på "udvikling" var et godt udgangspunkt for samarbejde, men samtidig er det potentielt forvirrende, når der ikke refereres til det samme fænomen trods anvendelsen af det samme ord (jf. teori afsnit s. 52).

På møder, hvor udvikling står centralt, er der derudover en tendens til at fokusere på ligheder mellem det barn, mødet omhandler, og "normale" børn. Sætninger som "ja jamen det, sådan har de andre børn det også" går igen i mange variationer og giver indtryk af en grundlæggende holdning om, at der ikke kommer noget godt ud af at overdrive udfordringerne. Det kan opfattes som en implicit forståelse for, at det ikke er ligegyldigt, hvordan man taler om børnene og deres udfordringer (jf. diskussionen af interaktive klassificeringer i teori afsnit. s. 51).

Flere aspekter i vores materiale indikerer, at en sådan forståelse allerede eksisterer nogle steder i systemet. En talepædagog har fx bevidst undladt en række opgaver i en sprogundersøgelse, da hun har vurderet, at barnet ikke er parat til dem endnu. Begrundelsen for at droppe de opgaver er netop, at de potentielt kunne føles som et nederlag for barnet. Derfor har talepædagogen valgt at fokusere på de ting, hun ved, at barnet kan, og ud fra det niveau vurdere, hvordan der skal bygges ovenpå og udvides.

Dette er en vigtig pointe, da det bidrager til en helt central forståelse i forbindelse med testning: At man altid bør have formålet med en undersøgelse for øje og medregne potentielle (negative og positive) afledte konsekvenser af en given undersøgelse (Hacking 1999; Giere 2004, 2006; Hvidtfeldt 2018). Her er det afgørende med en specifik vurdering af den konkrete person, man sidder over for, og løbende at afveje fordele og ulemper — inklusive værdien af testresultaterne i forhold til rådgivning og vejledning på tværs af fagligheder.

I vores materiale ser vi også noget, der minder om et forsøg på at etablere decideret positive afledte konsekvenser. På et af de udviklingsorienterede møder er der tilsyneladende engagerede forsøg på at "tale forældrene op", og derigennem styrke deres muligheder for at håndtere deres egen og deres barns situation bedre.

Vi ser dog også fra den pædagogiske side en tendens til at benytte konklusive og ret firkantede klassificeringer. Fx bliver Liam omtalt som "han vil jo nok altid være en dreng, der har brug for at få de her pauser indimellem", hvilket klart har potentiale til at påvirke (selv-)forståelsen af barnet. Denne forståelse af Liam har allerede forplantet sig i dagligdagen og har betydet, at man har iværksat en fast procedure med, at han sammen med en voksen går ud på badeværelset, når han bliver rigtig vred eller frustreret. Institutionens oplevelse er dog, at Liams vredesudbrud er blevet væsentlig mindre, og at han hurtigere får reguleret sig selv. Her kunne det tænkes, at (succesen med) badeværelset potentielt kan blive forstærkende for den fortælling og fastholde Liam i en situation, hvor han skal trække sig fra fællesskabet, når han mærker svære følelser. På den ene side tilbydes han en vej ud af følelsen, men ikke hvordan han kan håndtere følelsen, så den bliver legal og ikke "forbudt" i fællesskabet. Samtidig rummer beretningen intet om, hvad Liams vrede og frustration handler om, og derfor ingen perspektiver omkring, hvad Liam eventuelt kunne ønske sig forandret i sit hverdagsliv i dagtilbuddet (se mere om problemerne ved dette fravær i Stanek, 2022).

## Hvad vi ikke ser

Ovenstående analyser har hovedsageligt præsenteret bemærkelsesværdige aspekter, vi har kunnet konstatere i vores materiale. Det er dog også værd at bemærke en række aspekter, vi har ledt efter og forventet at se, men som er bemærkelsesværdigt fraværende i materialet.

Mest påfaldende ser vi ikke i vores materiale eksempler på vejledning og rådgivning af pædagoger eller forældre med udgangspunkt i resultater fra tests eller observationer udført af PPR eller psykiatrien. Dette ser ud til – ikke alene, men blandt andet – at handle om manglende tid. En psykolog siger fx: "Jeg skal gøre det kort, og kun tage det i overskrifter. For lige pludselig er tiden slut". I en anden tilbagemelding konstateres det helt konkret, at rådgivningen må springes over. I forbindelse med en orientering om, at der må arbejdes med at gøre et barn mere tryk ved berøring, siger en konsulent: "(...) det kan gøres gennem nogle pædagogiske tiltag, men dem tror jeg ikke vi kan nå at snakke om".

Dette står i kontrast til en hel del, temmelig konkret rådgivning til forældre fra pædagoger, pædagogiske ledere og familievejledere. Det fremstår som om, at erfaringerne og viden fra den pædagogiske praksis er nærmere beslægtet med udfordringer i familielivet med de respektive børn, mens de forskellige tests (sproglighed, intelligens, motorik) er langt sværere at oversætte til noget anvendeligt for både forældre og pædagogisk praksis. Den pædagogiske viden om barnet fremstår med andre ord mere umiddelbart relevant for den private håndtering af barnet end de specialiserede faglige resultater.

I vores materiale ser vi eksempler på, at der på visse møder faktisk bruges en del tid på gennemgang af observationer af børn i deres hverdag. På et halvanden time langt møde med tilbagemelding fra en psykiatrisk udredning bruges der fx 10 minutter til at fortælle om og gennemgå observationer i daginstitutionen (foretaget af en sygeplejerske, der ikke selv deltager i mødet). Efter at børnehaven bekræfter, at de kan genkende beskrivelserne, italesættes observationerne dog ikke yderligere. Det er således bemærkelsesværdigt, at der bruges så meget tid på at gennemgå observationerne, når det ikke adresseres, hvilken indflydelse observationerne har på konklusionen, eller hvordan de overhovedet bidrager til den samlede undersøgelse og analyse.

Meget tyder derudover på, at psykologer ikke altid får formidlet deres information på en måde, så de andre deltagere forstår indholdet. At en pædagogisk leder, som qua sin alder og erfaring må forventes at have deltaget i mange netværksmøder, fx efterfølgende spørger: "[...] jeg skulle lige forstå, lå hun almindeligt der eller hvad?" antyder, at formidlingen er ret uklar. Og når denne information (via tolk) når frem til forældrene, er der derfor heller ikke grund til at tro, at det tegner et klart billede af resultatet for dem.

Der er gode grunde til at antage, at tidsnød spiller en betydelig rolle i forhold til denne problematik. På flere møder kommer det klart til udtryk, at der er meget kort tid i forhold til at give en fyldestgørende afrapportering af testresultater. Der bliver talt meget om at "gøre det kort og kun tage det i overskrifter" — og afrapporteringer bærer da også klart præg af kortfattede opstillinger af konklusioner uden mange refleksioner eller forbehold. Der bliver fx ikke brugt tid på at forklare noget om undersøgelsessituationer eller forklaring af resultaternes usikkerhed eller

generaliserbarhed. Selv ikke når en afrapporteret intelligens test, som nævnt ovenfor, når frem til et markant anderledes resultat, end en tidligere intelligens test udført i psykiatrien, sættes der tid af til overvejelser over så divergerende resultater, hvilket ellers bestemt kalder på en forklaring.

Der er også indikationer på manglende forståelse hos psykologer for, at andre mødedeltagere ikke har den samme faglige indsigt som psykologen selv og derfor ikke umiddelbart kan aflæse testresultaterne fra en grafisk fremstilling deraf. Måske skyldes dette også det oplevede behov for at skynde sig, hvilket, på nogle møder, formentlig er forstærket af behovet for tolkning. Resultatet er dog, at psykologen i praksis forsimples sin fremstilling så meget, at det aldrig bliver til en forståelig og anvendelig forklaring på mødet. Det er bemærkelsesværdigt, da man skulle tro, at formålet med at mødes netop er at sikre sig, at information bliver modtaget og forstået. Det tyder også på, at der trods alt er opmærksomhed på, at der måske er behov for yderligere uddybning, som eksemplificeret nedenfor:

Psyk: Men det kan vi alt sammen snakke om...

Far: Jo, jo.

Psyk: ... og uddybe. Fordi nu kan vi bare lige nå det kort.

Far: Ja, det er kort tid.

Psyk: ... Men vi kan altid nå at snakke om det og forklare og fortælle og sådan noget. Det skal vi nok.

Far: Okay.

Psyk: Så det var bare lige for at give en skabelon på, at jeg tænker hun skal ind i noget, som bedre kan varetage hendes interesser og sørge for, at hun får brug for i forhold til det hun har brug for.

Far: Okay, super.

Psyk: Og det er ikke en almindelig klasse med 28 andre børn.

Far: Mhmm.

Psyk: Det kan hun ikke tåle.

Far: Nej.

Psyk: Men vi kan altid snakke om det og uddybe. Og det gør vi.

Far: Okay, super.

På den ene side kan dette give indtryk af en åbenhed i forhold til videre dialog. Men i praksis er det endnu en måde at opstille kommunikative barrierer, når der, i tilfælde af, at der er noget forældrene, ikke forstår, blot gives mulighed for, at de kan henvende sig "en anden gang", hvis der er noget, de vil spørge om.

Tilbud om, at man "bare kan henvende sig", samt løfter om senere uddybende forklaringer på skrift eller mundtligt, ser vi i rigt omfang på de møder vi har observeret:

"[...] men er der nogle øhm er der nogen der har noget I lige har brug for altså fordi så finder vi ud af det".

"Men vi kan sagtens snakke mere om det på et senere tidspunkt"

”jeg tillader mig at fortsætte der hvor vi var det håber jeg er okay så kan vi lige snakke sammen om hvordan vi giver dig en ordentlig tilbagemelding”

”Og i forhold til min funktion så vil jeg gerne informere forældrene om at de bliver kontaktet af os her inden fra øh xxx i hvert fald xx januar “

”Jeg siger forældrene vil blive kontaktet af os her inde fra i forhold til råd og vejledning i hjemmet øh det kan godt være at vi ikke når det inden jul men i hvert fald til januar“

”Ja så efterfølgende så vil vi så indkalde forældrene til en ny samtale som kan blive på video eller I kan komme herover det må vi lige snakke om på hvordan det ser ud med coronarestriktionerne også men når udtalelsen er kommet ud så sender vi samtidig en tid så det er så vi også kan drøfte indholdet i udtalelsen.”

Vi har ikke kunnet konstatere, at der faktisk blev fulgt op på nogen af disse løfter.

I en del af de møder, vi har observeret, har kommunikationen båret tydeligt præg af, at flere af de deltagende har haft meget ringe kendskab til den konkrete sag, der diskuteres på mødet. Følgende eksempel stammer fra det tredje møde, vi deltager i, vedrørende Emma. Inden mødet officielt går i gang, spørger psykologen:

”Var det ikke sådan, at først der blev hun indstillet af egen læge til psykiatrien, så siger de ’ja, vi vil gerne kigge på hende’ og så får de en aktionsdiagnose på xxx i forhold til at finde ud af hvilken form for autisme og så tror man og tænker, at det er det. Og så er vi til det møde på Skype, hvor de siger, det er det ikke”.

Hertil svarer pædagogen:

”Altså de opsøger noget privat [psykiatri], og jeg mener, at det er ham, der indstiller til udredning ved Odense”.

Dette vidner om, at psykologen ikke har fuldt styr på Emmas forløb, selvom dette er det tredje møde vedrørende hende, han deltager i. Det manglende overblik er nok til dels en konsekvens af, at der har været mange skift på Emmas sag (Den tilknyttede psykolog blev fx udskiftet flere gange imellem to netværksmøder), dels at han har ret begrænset tid til at sætte sig ind i sagen (fx ved at læse op på de mange dokumenter). Det vidner om, at overlevering af relevant information har svære kår i fravær af personlig erfaring med og kendskab til de pågældende børn, hvilket igen peger på fraværet af kontinuitet som en helt central udfordring.

Når man medtænker det besvær, vi som forskere har oplevet i forhold til at opspore de relevante dokumenter fra de mange forskellige involverede instanser, forekommer det også usandsynligt, at en psykolog i PPR skulle have tid til at rekvirere alle relevante dokumenter for alle de børn, han/hun arbejder med. Der er også eksempler i vores materiale på, at de forskellige fagfolk ikke ved hvilke dokumenter, der faktisk er udarbejdet, ligesom vi ser eksempler på, at tidligere

institutioner ikke overleverer information (hverken skriftligt eller mundtligt) efter et institutionsskift.

Forældre giver samtidig udtryk for, at det for dem er afgørende at tale med nogen, der faktisk har et nært kendskab til deres barn. Den personlige relation til en fast pædagog med kendskab til både barn og forældre er afgørende for, at de bliver tilstrækkelig rigt informeret om deres barns udvikling og udfordringer. Dette nævner faderen til Malte direkte, når han siger til moderen: "du siger også selv, når du henter Malte, hvis M ikke er her, så får du ikke rigtig noget at vide, fordi M var der ikke". Da den tilknyttede pædagog har været sygemeldt i en længere periode, har forældrene længe ikke fået den information, de føler behov for, når de har hentet deres barn.

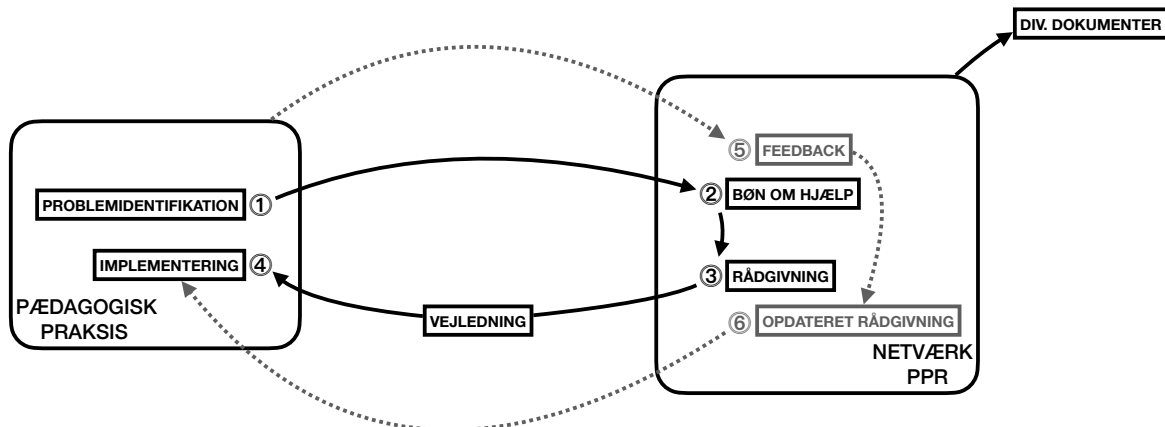
Det træder også tydeligt frem i analysen, at der er information, som er meget svært at videreformidle, og som altså ikke egner sig til andenhåndsfrembringelse. Det drejer sig især om oplevelser med barnet i hverdagen, som fx en pædagogisk leder har svært ved at videreformidle i fraværet af den pædagog, der faktisk arbejder med barnet. Det fremstår tydeligt, at en pædagog, der selv har oplevet de relevante situationer, "ved bedst", hvad der er foregået. Og det er tydeligt, at hendes formidling af oplevelser til fx en pædagogisk leder ikke er tilstrækkelig til, at informationen kan videreleveres tilfredsstillende til forældrene.

En yderligere bemærkelsesværdig pointe i vores materiale er det informationstab, der sker som en konsekvens af, at alle fagfolk forsvinder helt ud af billedet, når de ikke længere er tilknyttet en sag. Der er både tale om, at fagfolk, der overtager sagen, mangler information pga. manglende eller mangelfuld overlevering. Men der er også, meget afgørende, tale om et fuldstændigt fravær af viden om, hvordan det faktisk går de børn, de forskellige fagfolk har arbejdet med, på længere sigt. Hvis det faktisk er meningen, at indsatsen foretaget af pædagoger i daginstitutioner skal tjene til at sikre, at børnene klarer sig bedre på den lange bane, end de ellers ville have gjort, er det jo fuldstændig afgørende med indsigt i, hvordan tilværelsen faktisk udvikler sig for de pågældende børn. Det er bemærkelsesværdigt, både for os som forskere og de fagfolk vi interviewede, at den viden ikke eksisterer.



## KONKLUSION

Som beskrevet i indledningen var projektet oprindeligt designet til at 'følge efter' konkrete problemstillinger eller bekymringer identificeret i den pædagogiske praksis, deres behandling på tværfaglige møder, forsøg på praksisimplementering af anbefalinger samt levering og modtagelse af feedback fra den pædagogiske praksis på opfølgende PPR-møder. Vi illustrerede i indledningen forskningsdesignet med denne model:



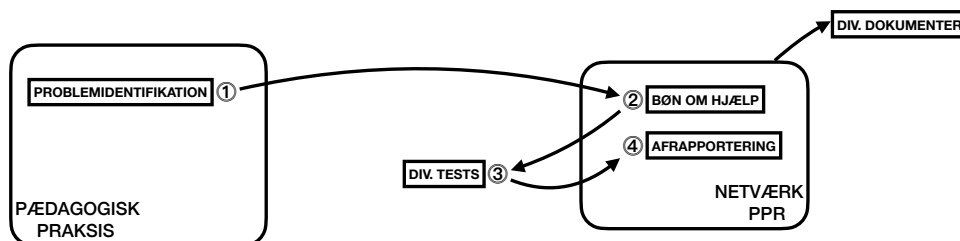
I vores analyser må vi konstatere, at modellen ovenfor ikke svarer til den virkelighed, vi ser i praksis. De sager, vi har fulgt, er forløbet på en langt mere simpel og "lineær" måde.

I vores materiale har anbefalingerne til praksis på diverse tværfaglige møder været ganske sparsomme og kortfattede, hvis de overhovedet har været repræsenteret i det materiale, vi har genereret. Materialet har båret præg af, at de tværfaglige møder anvendes til at give tilbagemeldinger på resultater af diverse undersøgelser af barnet med formidling til forældrene i hovedfokus, mens tiden til at tale om og give anbefalinger til pædagogisk praksis er knap.

Da vi ikke er stødt på konkrete anbefalinger til praksis, har vi dermed ikke fået adgang til eller indblik i forsøg på praksisimplementering af anbefalinger fra tværfaglige møder, ligesom vi ikke har observeret levering og modtagelse af feedback fra den pædagogiske praksis til PPR på opfølgende møder - og heller ikke PPR's reaktion på feedback.

Der har været nedskrevet anbefalinger til praksis i nogle af de PPV'er, vi har fået adgang til, men vi har ikke hørt pædagogisk praksis referere til anbefalingerne som nogle, der har haft betydning i praksis, og vi har ikke oplevet, at der er blevet fulgt op på anbefalingerne på senere møder. Vi har derimod mødt primærpædagoger, der slet ikke har haft kendskab til PPV'erne og deres ordlyd.

I realiteten kan de fulgte sagsforløb derfor snarere skitseres nogenlunde således:



I sagsforløbene, vi har fulgt, har konkrete problemstillinger eller bekymringer identificeret i den pædagogiske praksis (eller først i familien) via lokale handleplaner og indstillinger, ledt til behandling på tværfaglige møder, der leder til iværksættelse af tests og visitationer (samt udredninger via involvering af psykiatri og diagnosebekymring). Undersøgelsernes resultater afrapporteres på netværksmøder, men decideret rådgivning og vejledning til praksis bliver det ikke til.

Projektet var designet til, med udgangspunkt i pædagogisk praksis, at kigge efter pædagogernes stemme i det pædagogisk psykologiske samarbejde. Via analyser af møder, interviews og dokumenter, må vi konstatere, at den pædagogiske praksis (forstået som der hvor de konkrete pædagogiske handlinger finder sted) er påfaldende fraværende i de sammenhænge. Det samme gælder børnenes perspektiver og hverdagen sammen med andre børn. Vi står tilbage med indsigt i materiale, der beskriver børnene i et individualiseret kognitivt/neuropsykologisk perspektiv og sprog. Den rådgivning og de tilbagemeldinger, vi får indsigt i, er primært henvendt til forældrene. Måske er der gode grunde til, at det er sådan møderne tager sig ud? Måske er det vanskeligt for professionelle at rådgive hinanden om praksis, mens forældrene lytter med? Ligesom Røn Larsen og Højholt peger på, at man ikke skal underkende vigtigheden af "mellemrumsarbejde og *corridor casework*" (Røn Larsen & Højholt, 2019), har vi enkelte gange observeret, at der kommer lidt dialog af rådgivende karakter på banen, når et møde er slut og forældrene er gået.

De udviklingsbeskrivelser, som pædagogerne udarbejder, er også baseret på individualiseret psykologsprog, måske fordi konceptet, der anvendes, er udviklet af psykologer, og fordi psykologsprog appellerer til psykologer og derfor virker, når der skal hidkaldes hjælp. Psykologerne spørger pædagogerne om, hvad de allerede ved, og skriver det ned i et dokument, som de leverer tilbage til pædagogerne på skrift og via netværksmøder. Herfra kan der eventuelt udløses ekstra ressourcer til dagtilbuddet, eller barnet kan visiteres til et andet pædagogisk tilbud. Som regel har dagtilbuddet allerede på dette stadie i processen været nødt til selv at afsætte temmelig mange ekstraordinære ressourcer.

I vores materiale oplever vi, at pædagogerne kun i ganske ringe omfang kommer til orde på de tværfaglige møder, hvorfor deres viden og behov heller ikke får den store indflydelse. Vi oplever også, at når de adresserede emner i høj grad drejer sig om afrapportering af testresultater, træder barnets konkrete kontekst meget i baggrunden, og samarbejdet kommer i meget ringe grad til at handle om at omsætte de afrapporterede resultater til konkrete råd og vejledninger. Det prioriteres tilsyneladende meget højt at afrapportere testresultater grundigt (omend langt fra udtømmende og præcist) — endda i et omfang, så det sker på bekostning af den rådgivning som

vel egentlig er PPR's *raison d'être*. Der er altså betydeligt rum for optimering af samarbejdet og udnyttelse af de tilgængelige vidensressourcer, inklusive pædagogernes indsigt i, hvad der virker og ikke virker i praksis.

Der er dog også betydeligt rum for at overveje, hvilke undersøgelser og tests, der egentlig er nyttige i forhold til at hjælpe barnet videre. Der forekommer (ret oplagt) at være en underliggende antagelse om, at de anvendte tests og undersøgelser er relevante, men det ekspliciteres ikke, hvordan de er relevante, ligesom det ikke adresseres, hvordan disse resultater kan omsættes til interventioner og handlinger, der kan gavne barnet og dets udvikling. Der hvor test tydeligt viser sig relevante, er i forhold til at udløse ekstra ressourcer og i visitationsprocesser til specialpædagogiske tilbud.

Yderligere er det værd at fremhæve, at omfanget af pædagogers taletid på møderne kun er ét aspekt. Et andet aspekt er, i hvor høj grad det, de siger, gør indtryk på de andre involverede og sætter aftryk i de konklusioner og dokumenter, som møderne leder til. Et tredje aspekt er, om samtalerne på møderne adresserer de spørgsmål, som pædagogerne reelt har behov for at få svar på. Et fjerde aspekt er, om de svar, de får, er anvendelige i praksis. Ingen af disse niveauer fungerer godt i vores materiale.

Hvor en stærk trend de seneste år indenfor lægevidenskab har trukket i retning af det, man kalder personaliseret medicin, hvor behandling og terapi tilpasses individuelt og skræddersyes til den enkeltes behov med inddragelse af så mange relevante faktorer som muligt, ligner det, vi ser, i vores materiale, ganske paradoksalt, nærmest en de-personalisering af pædagogikken, hvor pædagogikken via neuropsykologi abstraheres fra det konkrete barn og det hverdagsliv, som barnet lever, og hvori bekymringerne opstår.

Formentlig delvist drevet af faglige kampe, hvor de mere naturvidenskabeligt orienterede versioner af psykologien indtil videre har trukket det længste strå, er pædagogikken med rige forståelser af det enkelte barn som et socialt og samfundsmæssigt væsen i "effektivitetens" navn presset i defensiven. Det ser ud til, at en art naiv test-positivisme er blevet placeret dybt i hjertet af pædagogisk praksis. På den baggrund kan det diskuteres, hvorvidt samarbejdet i PPR-regi overhovedet er tværfagligt eller snarere kan beskrives som et monofagligt samarbejde om et kognitivt-neuropsykologisk-pseudopædagogisk projekt.

Et at de store problemer ved det tværfaglige samarbejde ser paradoksalt nok ud til netop at handle om "enighed". Der kan nemlig spores udbredt enighed i feltet om at trække på forståelser og undersøgelsesmetoder af børn baseret på psykologiske begrebsrammer, der ikke inkluderer "kontekst" og ikke inkluderer blik for barnets egen aktive handlen i relation til barnets interesser og engagementer i dets omverdensforhold. Det, som den kritiske psykologi vil betegne som barnets handleevne. Blikket for den pædagogiske praksis og børnenes hverdagsliv blandt andre børn forsvinder i stor stil ud af pædagogernes egne beskrivelser, ud af de pædagogiske handleplaner og spiller heller ingen rolle på netværksmøder eller konklusioner fra PPR eller psykiatri. På den måde forsvinder blikket for det aktivt handlende barn i det almindelige hverdagsliv. I kritisk psykologisk sprog betyder det, at det specifikt menneskelige forsvinder helt

ud af optikken i både problemstillingen, beskrivelserne og vejen mod løsninger. Som nævnt ovenfor er det både ganske paradoksalt og vældig bekymrende.

En intelligenstest får sjældent børn til at trives bedre, og den hjælper dem, for den sags skyld, heller ikke med at udvikle sig sprogligt eller socialt. Det er også de færreste psykologiske tests, som er handlingsanvisende i praksis, dvs. som med nogen grad af evidens kan hævde, at anbefalinger baseret på tests *in vitro* (dvs. ude af kontekst) har en positiv effekt *in vivo* (dvs. der hvor barnet faktisk befinder sig). Men tests kan som nævnt åbne pengekasser og visitationsdøre, som denne lille udveksling peger på:

Psyk: Jo, men det er jo også, hvis hun får en diagnose, så er den specialpædagogiske konsulent her jo også.

Pæd.leder: Ja.

Pædagog: Ja, så kommer der straks et andet system i gang, ikke?

Pæd.leder: Ja, det gør der.

Der er en grundlæggende spænding imellem, på den ene side, den pædagogiske erkendelse som, i sin optimale form, involverer dyb og rig (ofte kvalitativ) kontekstuel viden om det enkelte barn med temporalt indsigts erkendelse og fokus på udviklingskurver relateret til barnet selv (kunne kaldes "personaliseret pædagogisk erkendelse"), og på den anden side PPR-erkendelse, som er test- og punktnedslagsbaseret (ofte kvantitativ) viden, der stræber mod objektivitet med fokus på standpunkt relativt til gennemsnitlig og forventet udvikling og præstationsniveau (kunne kaldes "abstraheret test-baseret erkendelse"). Disse to former for erkendelse spiller meget dårligt sammen, og i praksis bygges der tilsyneladende bro ved at trække pædagogikken langt ind på (særlige versioner af) psykologiens banehalvdel.

Rapporten kan konkludere, at der er stærkt brug for nye undersøgelsesmetoder, der giver mere plads til inddragelse af kontekstuelle indsigter, der kan sige noget om barnets handleevne og -muligheder, med individuel tilpasning i udformningen og evalueringen af støtte og interventioner. Der er yderligere behov for undersøgelsesmetoder, der i højere grad understøtter, efterspørger og udnytter pædagogisk praksis og erkendelse. Vi kan også se et massivt behov for forbedring af informationshåndteringen. Meget værdifuld og potentielt afgørende information går tabt som følge af en ikke tilstrækkeligt omhyggelig omgang med metoder og kommunikation på kryds og tværs af det tværfaglige samarbejde.

## FORSKNINGSMETODE

### Om det empiriske materiale — Hvad har vi undersøgt og hvordan?

Projektet har undersøgt interaktioner mellem forskellige faggrupper i tværfaglig håndtering af problemstillinger identificeret i den pædagogiske praksis. Ambitionen for projektet har været at følge problemers behandling på tværfaglige møder, forsøg på praksisimplementering af anbefalinger samt eventuel levering og modtagelse af feedback fra den pædagogiske praksis på opfølgende møder. I tillæg hertil analyseres diverse relaterede dokumenter (handleplaner, indstillinger, pædagogisk psykologiske vurderinger mv.) med henblik på at afdække, hvordan de forskellige involverede fagligheder får indflydelse på de beskrivelser, der arkiveres og bevæger sig videre i systemet.

Projektet har således, med udgangspunkt i kritisk psykologiske, kommunikationsfaglige og videnskabsfilosofiske teoridannelser, observeret og analyseret i hvilken grad og hvordan interventioner i forhold til bekymringsbørn, er under indflydelse fra forskellige faglige inputs, og kommer derfra med bud på, hvordan udnyttelsen af de forskellige inputs, og dermed det tværfaglige samarbejde, kan kvalificeres.

Med nedslag i forskellige problemstillinger fra den pædagogiske praksis — konkret har vi fulgt udviklingen i sager for fire forskellige børn — har nærværende projekt udviklet viden om, hvordan forskellige fagligheder og indsigter får mulighed for at komme i spil ved tværfaglige møder, og hvordan feedback fra implementering i den pædagogiske praksis får indflydelse på det videre forløb.

Vi har fået adgang til de sagsforløb, vi har fulgt, gennem forskellige kontakter fra andre samarbejdsrelationer, dvs. kollegaer i praksis og tidligere projektsamarbejder. Ambitionen har været, som beskrevet i indledningen, at følge det tværfaglige samarbejde omkring bekymringsbørn i forløb, hvor der er en begrundet forhåbning blandt det faglige personale involveret i sagerne om, at de pågældende børn via de tværfaglige indsatser kan hjælpes til at forblive i det almene pædagogiske system. Samtidig har vi været optagede af både at følge forløb, hvor børn kommer i berøring med psykiatrien/diagnosesystemet samt børn, hvor bekymringen er rettet mod børnenes kommende skoleparathed. Derfor har vi både valgt at rekruttere deltagere til projektet via psykiatrien i en af landets regioner samt deltagere fra et alment dagtilbud, hvor bekymringerne i pædagogisk praksis ikke involverer ønsker til eller anbefalinger om diagnostiske udredninger. Denne rekrutteringsvej har givet os adgang til at følge fire børns forløb, hvor to af børnene er rekrutteret via psykiatrien, som har hjulpet os til kontakt med børnenes forældre og adgang til de forskellige dagtilbud og PPR-medarbejdere, der har været involveret i sagens forløb, mens to andre børn er rekrutteret via deres dagtilbud. Alle involverede parter i projektet har selvfølgelig givet samtykke til, at vi har kunnet følge børnenes forløb, både på møder, i den pædagogiske praksis og i div. dokumenter formuleret både i projektperioden og forud for denne.

Vi har gennem ovenstående rekrutteringsmetode fået adgang til at følge tre drenge og en pige. Vi har ikke på forhånd fastlagt et bestemt antal cases, vi ville følge, og vi har ikke haft faglige grunde til at træffe rekrutteringsbeslutninger begrundet i børnenes køn. Der er et element af tilfældighed og det muliges kunst involveret i rekrutteringen. Vi ville gerne følge bekymringsbørn med

forskellige køn, men samtidig har projektet ikke et specifikt kønsperspektiv, og køn er heller ikke blevet et fokuspunkt for analyserne. Projektet fik bevilliget midler i efteråret 2019 med opstart i begyndelsen af 2020. Det vil sige, at projektarbejdet startede op samtidig med, at hele landet og den pædagogiske praksis blev lukket ned af Covid-19. Projektforløbet har selvfølgelig været stærkt påvirket, og også forsinket, af pandemiforløbet betydning for den praksis, vi skulle forske i og sammen med — men også af vores egne arbejdsbetingelser. Projektet var planlagt til at følge børnene i deres pædagogiske praksis gennem deltagerobservationer. Det har af gode grunde ikke været muligt i det omfang, vi havde ønsket os. I perioder af projektperioden har det ikke været tilladt for pædagogisk praksis at lukke hverken forskere eller ansatte i PPR ind i institutionerne, så flere møder har først været aflyst og siden været gennemført via online-platforme. I længere perioder har de børn, vi følger i projektet, slet ikke været i deres dagtilbud pga. pandemien. Når disse udfordringer er nævnt, har projektets udsættelse samtidig givet os mulighed for at følge de fire børns forløb over længere tid, end projektøkonomien og det oprindelige design gav mulighed for. Det betyder, at vi nu står med et empirisk materiale, der har fulgt et af børnene hele vejen til skolestart, og de sidste tre børn til det sidste børnehaveår. To af børnene har vi haft mulighed for at observere gennem helt traditionel deltagerobservation i den pædagogiske praksis hen over nogle dage, og et af børnene fik vi mulighed for at videofilme via 360-graders videooptagelse i en time på stuen. Det sidste barn har vi kun ”mødt” via møderne med det tværfaglige samarbejde og via et informationsmøde med forældrene, hvori der også indgik videooptagelser af barnet.

### Projektets forskningsaktiviteter:

Vi har fulgt fire ”betyringsbørn” og deres sagsforløb. Vi har fulgt børnesagerne i to regioner, i tre kommuner, samt otte forskellige dagtilbud. Vi har som udvælgelseskræfter efterspurgt muligheden for at følge børn, der var indskrevet i et alment dagtilbud på udvælgelsestidspunktet, at der allerede var en eller anden betyring for deres udvikling og derfor allerede var kaldt på en eller anden form for tværfaglig hjælp - men hvor forventningen hos de fagprofessionelle, vi rekvirerede cases gennem, var, at hjælpen kunne føre til, at børnene forblev i det almene dagtilbud.

Alle fire børn gik i alment dagtilbud ved projektstart. To børn var ved projektstart visiteret til psykiatrien. Tre af børnenes familier fik på forskellige måder støtte i hjemmet fra familierådgivere ved projektstart. Dette ophørte for to af familierne, inden projektet sluttede. To af børnene gik stadig i alment dagtilbud, da projektet blev afsluttet. Et barn var på vej mod alment skoletilbud, og betyringen omkring hans udvikling var aftagende. To børn skiftede til specialpædagogiske tilbud undervejs i projektperioden. Det sidste barns fremtidige institutionelle bane var ved projektafslutning uklar. Materialet rummer muligheder for analyser i rigtig mange forskellige retninger, og denne rapport dækker langt fra det hele.

### Det empiriske materiale, vi har genereret, består af:

- Observation af forskellige typer møder, som:
  - Tilbagemeldingsmøder fra psykiatrien
  - Netværksmøder m. psykologer og tale-hørekonsulenter PPR
  - Andre tværfaglige møder (samarbejde med familierådgivere, skoleoverlevering, opstartsmøder ved institutionsskift)

Møderne er for nogles vedkommende foregået, optaget og fuldt transskriberede via online mødeplatforme, hvor alle deltagere har siddet hver for sig bag en computerskærm. Andre møder er optaget med 360-graders kamera, mens mødedeltagerne var fysisk til stede. Ved nogle af møderne var kun nogle af deltagerne fysisk til stede, mens de øvrige deltagere deltog via online platforme eller telefoner. Vi som forskere har været fysisk til stede ved alle de møder, hvor det var muligt. Optagelse af 360-graders video er blevet analyseret ved hjælp af software udviklet på Aalborg Universitet, der muliggør annotering, visualisering og analyse i virtual reality. Tilgangen giver unikke muligheder for micro-analyse af kommunikative interaktioner mellem mødedeltagere og er særligt velegnet til at indfange samtaler omkring et bord som det typiske PPR-møde.

- Observationer af børnenes hverdag i pædagogisk praksis.

Som tidligere nævnt, har vi foretaget færre observationer i praksis, end vi oprindeligt havde planlagt og ville have ønsket os.

- Interview med:
  - Almenpædagoger
  - Pædagogiske ledere
  - Specialpædagoger
  - Psykologer
  - Overlæge fra psykiatrien

Nogle af interviewene er foretaget via online platforme, mens andre er foretaget ved fysisk fremmøde.

- Adgang til og læsning af sagsdokumenter:
  - PPV'er
  - Handleplaner
  - Pædagogiske beskrivelser (Kompetencehjulet, Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse samt institutionernes egne beskrivelsesmetoder)
  - Henvisninger
  - Visitationer
  - Epikriser
  - Div. testresultater
  - Mødereferater

De forskellige dokumenter, der er produceret omkring børnene, har forskellig karakter, er formuleret af forskellige faggrupper og har forskelligt mål og beslutningskraft. Dokumenterne kan kategoriseres efter udarbejdelse af:

- Dagtilbudspraksis (hvh. almen praksis (dagpleje, vuggestue og børnehave) og specialinstitutioner): Handleplaner samt pædagogiske (udviklings)beskrivelser.
- PPR (PPV'er (pædagogisk psykologiske vurderinger)). I de sager, vi følger, udarbejdes de af psykologer med supplerende information fra tale-høre-pædagoger).

- Psykiatrien (udredninger/epikriser skrevet af psykologer, tale-høre-pædagoger, sygeplejersker og læger).
- Sagsbehandlere, der fx tager beslutninger vedrørende visitationer.

Som ovenfor nævnt, har ambitionen med projektet været at følge sagsforløb fra dagtilbuddene over de tværfaglige møder med PPR og tilbage til dagtilbuddene igen for at følge dagtilbuddenes modtagelse af PPR's anbefalinger samt dagtilbuddenes muligheder for at give feedback på anbefalingerne.

I realiteten blev det ikke, hvad vi fik adgang til at studere, da de forløb, vi fik adgang til at følge, slet ikke åbnede for denne mulighed. Vi har fået adgang til at følge børnenes sager og bekymringerne om børnenes udvikling med et bestemt udgangspunkt i starten af 2020. Herfra har vi dels kunnet få adgang til alle de dokumenter, der er formuleret omkring børnene inden dette starttidspunkt, samt følge det videre forløb i deres sager frem til midten af foråret 2022, hvor vi afsluttede empiriindsamlingen.

I det følgende præsenteres og placeres de fire cases og de børnesagsforløb, analyserne tager udgangspunkt i. Da forløbene er ganske forskellige, og involveringen af forskellige tværfaglige instanser og dokumentproduktionen omkring børnene varierer, følger her nedenfor en mere specifik gennemgang af de enkelte cases med angivelse af hvilket materiale, vi har fået adgang til i hvilken case.

### De fire cases

Børnene er selvfølgelig forskellige, og bekymringerne udspringer fra forskellige sociale livssituationer, forskellige deltagelsesmåder og -muligheder. Forløbene, vi har fulgt, er forløbet ganske forskelligt, og materialet og antallet af forskellige fagprofessionelle og institutioner, som børnene møder undervejs, varierer betydeligt. Samtidig er der også processuelle ligheder og genkendelige tværgående bekymringer i spil omkring alle fire børn. Fx har der for alle fire børn været bekymringer i spil omkring deres adfærd og deres sproglige og kognitive udvikling. For alle fire børn har der været involveret tale-hørekonsulenter og et varierende antal psykologer. Der er udarbejdet pædagogiske handleplaner og pædagogisk psykologiske vurderinger for alle fire børn. To af børnene har været til udredning for autisme i psykiatrien, og tre af børnenes forældre har fået (forskellig) familierådgivning og støtte fra kommunen i hjemmet.

De fire casebørn kalder vi Malte, Liam, Emma og Tage.

### Malte

Da vi i projektet "møder" Malte første gang, er han 3,6 år gammel, og der afholdes en tværfaglig konference med deltagelse af pædagogisk leder, psykolog, skoleleder, indskolingsleder samt Maltes mor og far. Der skulle også have deltaget en pædagog ved mødet, men hun var syg. Mødet afholdes med fysisk deltagelse og 360-graders videooptagelse i dagtilbuddets mødelokale, men psykolog og forskerne deltager virtuelt. A.H. Stanek har opsat kameraet til optagelse, men må sidde på institutionens kontor og følge mødet virtuelt pga. de gældende regler for størrelser på forsamlinger.



Dagsordenen for dette første møde, vi deltager i, er:

- Skole.
- Maltes trivsel og udvikling på stuen.
- Opsamling på handleplanen – hvor er vi nu?
- Hvad kan der arbejdes med hjemme?

Fra dette første møde i forskningsprocessen, kan vi baglæns rekvirere følgende tidligere udarbejdede dokumenter:

- PPV fra november 2020 udarbejdet af psykolog fra PPR i samarbejde med logopæd.
- 3 x Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse.
- Handleplan fra september 2020 udarbejdet af dagtilbuddet.

Formålet med den udarbejdede PPV har været at indstille til visitationsudvalget, at dagtilbuddet tildeles ekstra ressourcer, så Malte kan få særlig støtte.

I løbet af projektperioden følger vi sagen via:

- Referat fra den tværfaglige konference udarbejdet af pædagogisk leder.
- Handleplan fra april 2021.
- Observationer (to dage) af Maltes hverdag i dagtilbuddet.
- Interview med primærpædagog.
- Interview med pædagogisk leder.
- Løbende orienteringer fra pædagogisk leder.

## Liam

Da vi i projektet ”møder” Liam første gang, er han 3,7 år gammel, og der afholdes en tværfaglig konference, med deltagelse af pædagogisk leder, distriktsrådgiver, familievejleder, psykolog samt Liams mor og far. Den pædagog, der skulle have deltaget ved mødet, var syg. Mødet afholdes med fysisk deltagelse og 360-graders videooptagelse i dagtilbuddets mødelokale, men psykolog, distriktsrådgiver og forskerne deltager virtuelt. A.H. Stanek har opsat kameraet til optagelse, men må sidde på institutionens kontor og følge mødet virtuelt pga. de gældende regler for størrelser på forsamlinger.

Dagsordenen for dette første møde, vi deltager i, er:

- Liams trivsel og udvikling på stuen.
- Opsamling på handleplanen – hvor er vi nu?
- Fokus på samarbejdet mellem familievejleder og forældre. Hvordan hænger det, der arbejdes med hjemme, sammen med det, der arbejdes med i institutionen?

Fra dette første møde i forskningsprocessen, kan vi baglæns rekvirere følgende tidligere udarbejdede dokumenter:

- PPV fra november 2020 udarbejdet af psykolog fra PPR i samarbejde med logopæd.
- 2 x Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse.
- Handleplan fra september 2020 udarbejdet af dagtilbuddet.

Formålet med den udarbejdede PPV har været at indstille til visitationsudvalget, at dagtilbuddet tildeles ekstra ressourcer, så Liam kan få særlig støtte.

I løbet af projektperioden følger vi sagen via:

- Referat fra den tværfaglige konference udarbejdet af pædagogisk leder.
- Afsluttende §11-møde. (360-graders videooptagelse) Tilstede: pædagog, mor og far, pædagogisk leder, pædagogmedhjælper, familiebehandler og distriktsrådgiver.
- Handleplan fra oktober 2021.
- 1 x Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse.
- Observationer (to dage) af Liams hverdag i dagtilbuddet.
- Interview med primærpædagog.
- Interview med pædagogisk leder.
- Løbende orienteringer fra pædagogisk leder.

## Emma

Da vi i projektet "møder" Emma første gang, er hun 4,3 år gammel, hvor der afholdes tilbagemeldingsmøde på børnepsykiatrisk undersøgelse med deltagelse af tolk, resourcepædagog fra børnehaven, daglig leder af børnehaven, pædagog, pædagogisk konsulent, PPR-psykolog, læge (børnepsykiater), specialpsykolog fra børnepsykiatrisk afdeling samt Emmas mor og far. Mødet afholdes online og transskriberes fra en skærmoptagelse.

Dagsordenen for dette første møde, vi deltager i, er:

- Præsentationsrunde (mødedeltagerne kender ikke hinanden, og pædagogisk leder og PPR-psykolog er begge nye i sagen og kender derfor ikke Emma).
- Gennemgang af den børnepsykiatriske undersøgelse.
- Tilbagemelding på undersøgelsen.
- Aftaler om videre forløb og afslutning i psykiatrien.

Tilbagemeldingen på mødet omhandler udredning for autisme. Emma tildeles ikke diagnosen.

Fra dette første møde i forskningsprocessen, kan vi baglæns rekvirere følgende tidligere udarbejdede dokumenter:

- To handleplaner fra dagtilbud fra april og september 2020.
- 3 x Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse fra dagpleje og dagtilbud.
- To PPV'er fra to forskellige PPR-psykologer udarbejdet i september 2019 og oktober 2020.
- Notater fra familierådgiver.
- Udredning fra privat psykiater.
- Indstilling til specialbørnehave.
- Epikrise fra psykiatrien, december 2020. Udredningen er foretaget, da Emma er 3,11 år. Indeholder beskrivelser fra følgende test/undersøgelser:
  - ADOS-2: Undersøgelse af autisme spektrum forstyrrelse.
  - WPPSI: Intelligenstest.
  - Somatisk undersøgelse.

Udredningen ved psykiatrien har handlet om at få afklaret Emmas institutionelle placering. Det er imidlertid, allerede inden udredningsforløbet, besluttet, at Emma visiteres og flyttes til specialinstitution, og det fremgår af de dokumenter, vi får indblik i, at hun betragtes som havende diagnosen autisme, selvom psykiatrien ikke tildeler hende diagnosen.

I løbet af projektperioden følger vi sagen via:

- En PPV udarbejdet november 2021 af en tredje PPR-psykolog (samme som deltog i tilbagemeldingsmødet m. psykiatrien). Indeholder resultater fra følgende test og spørgeskema:
  - WPPSI: Intelligenstest.
  - Reynell: Sprogtest - undersøger sprogforståelse.
  - OneWord ekspressiv: Sprogtest - undersøger ekspressivt ordforråd.
  - EVA-test: Sprogtest - undersøger talesproget.
  - SRS-2 spørgeskema (Social Responsiveness Scale, Second Edition): Foretaget med forældre og ressourcepædagog. Bruges til vurdering af forskellige dimensioner af social kommunikation og interaktion, samt begrænsede interesser og repetitiv/stereotyp adfærd.
- Handleplan fra specialbørnehaven fra august 2021.
- Genhenvielse til psykiatrien.
- Afvisning af genhenvielse.
- Henvielse til Nest-klasse.
- Interview med to psykologer (PPR + psykiatri).
- Interview med pædagoger.
- Interview med pædagogisk leder.
- Interview med pædagogisk konsulent.
- Interview med psykiater.
- Kort 360-graders videoobservation fra specialbørnehaven.
- Mødeobservationer, 360-graders videoptagelser:
  - Netværksmøde.
  - Tilbagemeldingsmøde m. tale-høre-konsulent.
  - Overleveringsmøde til skole.

## Tage

Da vi i projektet "møder" Tage første gang, er han 2,11 år gammel, hvor der afholdes tilbagemeldingsmøde på børnepsykiatrisk undersøgelse med deltagelse af sagsbehandler fra 'børnehandicapafdelingen', souschef fra dagtilbuddet, primærpædagog fra dagtilbuddet, tale-høre-konsulent, læge (børnepsykiater), specialpsykolog fra børnepsykiatrisk afdeling samt Tages mor. Psykolog fra PPR deltager ikke. Mødet afholdes online og transskriberes fra en skærmoptagelse.

Dagsordenen for dette første møde, vi deltager i, er:

- Præsentationsrunde (mødedeltagerne kender ikke hinanden).
- Gennemgang af den børnepsykiatriske undersøgelse.
- Tilbagemelding på undersøgelsen.
- Aftaler om videre forløb og afslutning i psykiatrien.

Fra dette første møde i forskningsprocessen, kan vi baglæns rekvirere følgende tidligere udarbejdede dokumenter:

- Statusrapport fra det aktuelle dagtilbud, som rummer forskellige notater. Det er ikke dem alle, hvori det fremgår 'hvem', der har skrevet notaterne.
- Kompetencehjul udfyldt i dagplejen.
- Henvi sning fra dagplejen og forældre til PPR.
- PPV fra juli 2020 udarbejdet af psykolog fra PPR i samarbejde med tale-høre konsulent.
- Epikrise fra psykiatrien, december 2020. Udredningen er foretaget, da Tage er 2,11 år. Indeholder beskrivelser fra følgende test/undersøgelser:
  - ADOS-2: Undersøgelse af autisme spektrum forstyrrelse.
  - Bayley Scales of Infant and Toddler Development III: Test af det kognitive og sproglige funktionsniveau.
  - Bayley Scales of Infant and Toddler Development III: Fysioterapeutisk undersøgelse af fin- og grovmotorisk udviklingsniveau.
  - Somatisk undersøgelse.
  - Samspilsundersøgelse med moderen.

PPV'en er udarbejdet (v. 2.6 år) på baggrund af beskrivelser fra dagplejen og forældrene og observationer i hjemmet (Tage bliver på daværende tidspunkt hjemmepasset). Derudover er Tage forsøgt kognitivt psykologisk og sprogligt testet, men det er ikke lykkedes (fordi han ikke har noget sprog).

I juli 2020 er der gennemført SRS førskole spørgsmålskema (Social Responsiveness Scale) med forældrene. PPV'en konkluderer:

"Det vurderes, at han har behov for en massiv specialpædagogisk indsats, hvor der tages individuelle hensyn til hans udvikling og hans udviklingstempo."

Herfra er han visiteret til psykiatrien, hvor formålet med visiteringen er at afklare hans institutionelle placering. PPV'en er rekvireret og udarbejdet, inden Tage er startet i vuggestue, og derfor inden han har indgået i en pædagogisk hverdag med pædagoger.

Tage starter i almen vuggestue 1.8.2020, hvor han er 2,8 år, efter at have været hjemmepasset siden corona-pandemien lukkede dagplejen, men også – ifølge vuggestuepædagogen – fordi det var svært for dagplejen "at rumme" Tage. Vi "møder" ham ved tilbagemeldingsmøde i psykiatrien, da han er 2,11 år og tildeles autisme-diagnose. Ved overgang til børnehave bliver han først visiteret til én specialbørnehave, hvor noget ikke fungerer for ham og dem, og siden til en anden specialbørnehave. Vi har ikke haft mulighed for at få nærmere indblik i processen. Der er ikke blevet udarbejdet nye PPV'er, og hverken vuggestuen eller specialbørnehave nr. to ved hvorfor, eller hvad der forløb for Tage i den mellemliggende periode. Der ligger ikke overleveringsnotater, og det har ikke været muligt for hverken os eller institutionen at få information via PPR.

Specialinstitutionen, som Tage går i, da projektet afsluttes, har sin egen faste psykolog tilknyttet. Da vores projekt har fokus på det almenpædagogiske områdes tværfaglige samarbejde, går vi ikke

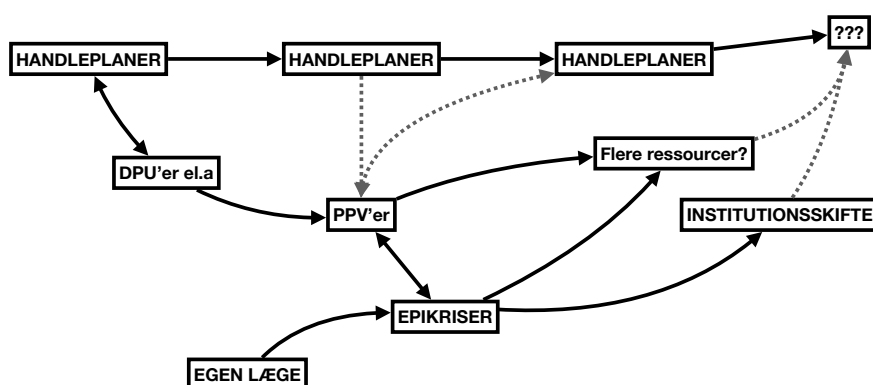
i dybden med Tages forløb og muligheder i dette tilbud. Casen er imidlertid et eksempel på et forløb, hvor samarbejdet mellem dagtilbud og PPR fremstår som meget distanceret, og indimellem til stor frustration for det pædagogiske personale.

I løbet af projektperioden følger vi sagen via:

- Handleplaner fra pædagog (i vuggestuen) fra august 2020 til marts 2021.
- Interview med primær pædagog fra vuggestuen.
- Udviklingsplaner fra specialinstitution (Stjernemodel/didaktisk Smtte-model).
- Interview med pædagog på specialinstitution.
- Interview med psykiater.
- Interview med specialpsykolog.
- Mødeobservationer, 360-graders optagelser:
  - Tilbage melding til forældre på opstart i specialinstitution.

## Dokumenterne

En detaljeret gennemgang af vores empiriske materiale viser, at produktionen af dokumenter overordnet kan skitseres således:



**Handleplaner:** De kan tage sig ud på mange og vidt forskellige måder. Det er et dokument produceret og formuleret af dagtilbuddet selv, der selvsagt beskriver den pædagogiske plan for handlinger i forhold til 'noget' i den pædagogiske praksis. I alle de handleplaner, vi har haft adgang til, har dokumenterne omhandlet et specifikt barn, og den pædagogiske plan for at understøtte dette barns udvikling og læring.

**DPU:** Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse – 0-6 år (Lyhne & Nielsen, 2016). Dette materiale er en videreudvikling af Kuno Bellers udviklingsbeskrivelse af småbørn, som ifølge en opgørelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014) på det tidspunkt var det mest anvendte materiale til udviklingsbeskrivelser af børn i danske dagtilbud. DPU'en udkom første gang i 2012 og i tredje udgave i 2016. I 2021 udkom tredje udgave i 5. oplag, så noget tyder på, at materialet er populært. Det blev anvendt til beskrivelser af tre af de fire børn, vi har fulgt. I forordet til materialet skrives:

”Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse – 0 til 6 år, 3. udgave er udviklet med henblik på at kunne belyse førskolebarnets kompetencer og udviklingspotentialer – sådan som de udspiller sig i et relationelt og pædagogisk miljø (...) [materialet] kan kvalificere arbejdet med læreplanslovens seks temaer” (Lyhne & Nielsen, 2016, p. 7).

Om konceptets metodiske valg og overvejelser står der blandt andet: ”Med valget af de ni udviklingsområder ønsker vi (...) at sikre sammenhæng til de seks temaer i læreplansloven.” (Lyhne & Nielsen, 2016, p. 19). Hvis materialet lykkes med denne ambition, sker der en interessant sammenblanding af politiske beslutninger om børn og de neuropsykologisk baserede udviklingsbeskrivelser. Den lidt besynderlige sammenblanding af noget, der illuderer et objektivt, evidensbaseret og videnskabeligt grundlag med nogle politisk besluttede læreplanstemaer, ser i vores materiale ud til at få en ikke uvæsentlig betydning for beslutninger om pædagogiske indsatser og ressourcetildelinger. Dette 5. oplag fra 2021 fremstår imidlertid ikke opdateret i forhold til Dagtilbudsloven og refererer kun til de pædagogiske lærerplaner fra 2004 – ikke til Den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 (Børne- og Socialministeriet, 2018; Børne- og Undervisningsministeriet, 2020; Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2016; Stanek, 2017; Stanek, Togsverd, & Ellegaard, 2022). Opgaven i denne rapport er ikke at analysere de anvendte materialer og koncepter i detaljen, men det burde fremgå tydeligt af analyserne, at de teoretiske tankeformer, som materialet her er baseret på, har betydning i den pædagogiske praksis og de perspektiver, der samarbejdes om i det tværfaglige samarbejde om bekymringer for børns udvikling.

**PPV:** Pædagogisk-Psykologisk vurdering. Der skal jf. loven udarbejdes en PPV, hvis et barn skal have tildelt specialpædagogisk bistand (i skolen). PPV’er udarbejdes under PPR-området, og lovgivningen herfor skal findes i Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Der findes ikke en lovgivning, der dækker fyldestgørende for PPR-området på dagtilbudsområdet. Kigger man på de lovgivningsmæssige rammer for dette tværfaglige samarbejde, springer det i øjnene, at netop PPR nævnes én gang i den 40 sider lange Dagtilbudslov i §3a, der omhandler Kommunalbestyrelsens ansvar for dagtilbuddene. Loven angiver kun, at kommunalbestyrelsen skal fastsætte retningslinjer om ”samarbejdet mellem dagtilbud og andre relevante aktører, herunder sundhedsplejen og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR)”. Dagtilbudsloven angiver altså ikke nogen rammer for samarbejdet eller for PPR’s forpligtelser. Specialpædagogiske indsatser hører under Serviceloven, men i Serviceloven nævnes PPR slet ikke. Derimod har folkeskolen en hel bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, hvori rammer for Pædagogisk-Psykologiske vurderinger mv. indgår. Det betyder, at lovgivningen for, hvordan PPR og dagtilbud skal samarbejde om de såkaldt tidlige indsatser for de helt små børn før start i grundskolen, overlader ansvaret herfor til kommunalbestyrelserne, som igen er mere forpligtede på bekendtgørelsen for folkeskolens indsatser end over for et tilsyneladende uklart og/eller hullet lovgivningsgrundlag for de yngste. Dette kan være med til at begrunde og forklare, hvorfor det i vores empiriske materiale ser ud til, at de yngste børn må vente på pædagogisk psykologisk vurdering og bistand, når ressourcerne er knappe, og de ældre børn i forvejen står i kø for udredninger i relation til undervisnings- og skole(starts)spørgsmål. Hvordan dette konkret får betydning for nogle af de børn, vi har fulgt, fremgår af rapportens analyser ovenfor.

**Epikriser:** Dokument fra sundhedsvæsenet. De epikriser, der har indgået i dette projekt, er formuleret i psykiatrien og indeholder sammendrag fra udredningen ved psykiatrien, hvis barnet har været visiteret hertil. Barnet kan både visiteres fra egen læge og fra PPR. Begge dele er repræsenteret i vores materiale. Dokumentet indeholder oplysninger om diagnosen (hvis tildelt), resume fra journalen og eventuelle forslag til behandling. I de udredninger, vi har haft indblik i, har en sygeplejerske observeret barnet i barnets dagtilbud. Dagtilbuddene modtager epikrisen, og deltager i de møder, hvor psykiatrien giver tilbagemelding til forældrene om udredningen af barnet og konklusionen herpå.

## DET TEORETISKE GRUNDLAG

### Kritisk psykologi

At anlægge et kritisk psykologisk perspektiv betyder at tage udgangspunkt i en psykologi, der insisterer på at forstå det specifikt menneskelige som ikke blot socialt, men som samfundsmæssigt (Dreier, 1979; Tolman, 1994). Den kritiske psykologi er baseret på et grundlæggende paradigmatisk opgør, med interesse i at forstå, hvornår vi overhovedet kan tale om psyke, og hvad det specifikt menneskelige består i:

De grundlæggende kategorier i den kritiske psykologi er altså blevet til på en måde, som involverer et møjsommeligt analytisk arbejde med at forankre dem i en udviklingshistorie, der rækker millioner af år tilbage til udgangspunktet for tilblivelsen af organisk liv på jorden. (Huniche, 2022, p. 3)

Med den kritiske psykologi studeres subjektets psyke. Den kritiske psykologi, baseret på en marxistisk filosofi og historisk dialektisk materialisme, enes med neuropsykologiens grundantagelse om, at det psykiske liv kun eksisterer i kraft af hjernen og det komplekse centralnervesystem – uden centralnervesystem, ikke noget psykisk liv (Gerlach, Gade, & Starrfelt, 2021). Dette faktum betyder imidlertid ikke, at subjektivitet og psyken kan begribes gennem studier af de elektrokemiske processer, der styrer nervevirksomheden. Det psykiske er den subjektive side af den menneskelige aktivitet og udspringer ikke af centralnervesystemet, men formidles blot herigennem. Kilden til subjektiviteten eksisterer udenfor individet. Så skal du begribe den subjektive side af den menneskelige psyke, må du se nærmere på den komplekse sociale verden, som individets aktiviteter udspiller sig i og i forhold til. Du må nødvendigvis studere de sammenhænge, som subjektet lever i. Det er den sociale verden, som er kilde til menneskets tanker, følelser, motiver og ideer mv. (Bendixen, Holmgren, Olsen, & Svendsen, 1975). Disse tanker, følelser, motiver og ideer eksisterer selvfølgelig kun så længe, der er et centralnervesystem, men de må studeres gennem den aktivitet, de udløser i omverdensrelationen, hvis du vil vide noget om subjektet og subjektets psyke (og ikke blot noget om centralnervesystemet i sig selv).

At det specifikt menneskelige er det samfundsmæssige element betyder, at mennesket altid som udgangspunkt søger at handle aktivt i uløselig forbundethed med dets omverdensforhold, og derfor aldrig kan forstås løsrevet herfra i en isoleret individualiseret version. Den aktive handling og deltagelse er altid en del af den menneskelige aktivitet, men kan udvikle sig forskelligt. Det beskrives med 'handleevne-begrebet' i den kritiske psykologi. Mennesker deltager altid (det er ikke noget, barnet først skal lære – det 'tager del' i sit eget liv fra første øjeblik), men kan 'tage del' på forskellige måder fra forskellige positioner, mere eller mindre hensigtsmæssigt for sig selv og andre, og med forskellige handlemuligheder.

"I Grundlegung (Holzkamp, 1983) redegør Holzkamp for, hvordan han allerede i de første analyseskridt ser kroppen med sanser og emotioner i samspil med omverdensforandringer som et grundvilkår for udviklingen af den menneskelige psyke. Han udvikler det kritiske psykologiske grundlag ud fra, hvordan den evolutionære kropslige motoriske udvikling muliggør det specifikt menneskelige som



samhandlende (samfundsmæssige) subjekter, der aktivt (re)producerer egne og andres livsbetingelser. Mennesket må forstås historisk dialektisk materialistisk både som fælles evolutionært udviklet menneskelighed og i 'hvert jeg'. Det specifikt menneskelige er altså det samhandlende i en historisk udviklet materiel omverden. Samtidig er også 'hvert jeg' – det samhandlende subjekt – en historisk udviklet (biologisk og fysisk) materialitet. Denne historisk materialistiske subjektivitet rummer, hvad jeg aktuelt bedst kan begrebsætte som dobbelt-dialektisk forbundethed. På samme tid og helt uløseligt både dialektisk forbundet med sit historisk materialistiske subjektive 'jeg' og sine historiske materialistiske omverdensforhold." (Stanek, 2022, s. 8)

Den grundlæggende pointe er, at det særlige ved mennesket som organisme er, at mennesket kan skabe, og har skabt, det fælles samfundsmæssige projekt, vi alle lever under og er med til at vedligeholde, udvikle og forandre. Det aktivt-forandrende af de fælles livsvilkår er altså det særligt "menneskelige", som den kritiske psykologi samtidig peger på, at anden psykologisk teori overser – det er netop her kritikken i den kritiske psykologi tager sit udgangspunkt. Hvis vi vender blikket mod de sager, som vi har haft anledning til at følge med i – de konkret levede børneliv – i løbet af dette projekt, så handler alle sagerne om ganske unge mennesker (3-5 år gamle), der på forskellig vis aktivt forhandler om, hvordan de kan og vil deltage i verden. Deres bidrag og måder at (for)handle på falder ofte uden for normen for deltagelsesmåder i dagtilbuddene og er til tider uhensigtsmæssig for både dem selv og deres omverden. Men de er aktivt handlende i en social verden, og deres handlemuligheder er uløseligt forbundet til den omverden, de er del af. Den kritisk psykologiske grundforståelse er, at mennesket blev til som noget kvalitativt andet end andre dyr, da vi evolutionært udviklede os kropsligt og kognitivt på måder, der muliggjorde udvikling af redskaber, som vi siden distribuerede mellem os, og som blev en væsentlig betingelse i den videre samfundsmæssige udviklingsproces.

En "passiv" eller observerende deltagelse er også at deltage og har altid en eller anden form for betydning for øvrige deltagere. At vedligeholde snævre eller simple rutiner uden at ændre på noget eller at skabe noget nyt er også en aktiv handling. Begrebet 'handleevne' siger noget om, hvordan mennesket handler i forhold til sig selv og omverdenen og relaterer sig til det samfundsmæssige. I den kritiske psykologi taler man om hhv. udvidet og restriktiv handleevne, hvor den udvidede handleevne er en evne til at handle ud over sig selv og handle for at udvide fælles interesser og med langsigtede mål for øje, mens den restriktive handleevne rækker til at handle her-og-nu på kortsigtede perspektiver, primært for egne særinteresser. Det pædagogiske mål i en demokratisk livsform må nødvendigvis bestræbe sig mod at understøtte udvikling af den udvidede handleevne.

Ifølge den kritiske psykolog ligger det særligt menneskelige i netop vores samfundsmæssighed og vores handleevne, som er grundlæggende kollektiv. Tolman forklarer forskellen mellem det sociale (dyr) og det samfundsmæssige (menneske) således:

"Kort sagt har mennesker en kulturel eksistens, det har rotter ikke; mennesker lever i samfund, mens rotter lever i sociale relationer; mennesker har historie, mens rotter er afhængige af biologisk evolution. Dette gør mennesker meget anderledes, faktisk

kvalitativt anderledes, fra alle andre dyrearter. Det er forskellen mellem sozial og gesellschaftlich, forskellen mellem 'social' og 'samfundsmæssig'. Fra Holzkamps synspunkt er sondringen [ml. social og samfundsmæssig] væsentlig, fordi (...) det, der er udpræget menneskeligt ved psykologiske processer, især subjektiviteten, netop er, at de er samfundsmæssige, ikke blot sociale." (oversat fra Tolman, 1994, p. 38 — se en længere forklaring på forskellen mellem det sociale dyr og det samfundsmæssige menneske samme sted (også gengivet i Stanek, 2022)).

Tolman forklarer videre, at pointen er, at mennesker optræder kulturelt set ganske forskelligt verden over, mens sociale dyr (som rotter) handler ret ens, uanset hvor du møder dem henne i verden. Den specifikt menneskelige samfundsmæssighed har betydning for vores subjektive udvikling, læring og deltagelse i verden – for vores handleevne.

Dette kritisk psykologiske perspektiv har betydning for analyserne af, hvordan pædagogisk faglighed får stemme, og hvordan den pædagogiske faglighed *tager* stemme, i de tværfaglige indsatser i relation til børn, der er opstået en udviklings- eller læringsmæssig bekymring for i den pædagogiske praksis.

### Sprog- og kommunikationsanalyse

I sprog- og kommunikationsanalysen interesserer vi os for, hvordan de forskellige beskrivelser og kategorier bliver formidlet, hvis ikke til barnet selv, så til de mennesker, der udgør barnets sociale miljø. Der er en lang række aspekter heraf, som kan være afgørende for, hvilken indflydelse forskellige synspunkter og perspektiver får i kommunikative interaktioner. I dette afsnit vil vi kort beskrive de vigtigste kommunikationsanalytiske begreber, vi har anvendt i denne rapport. Det er oplagt, at der er langt mere, man kunne sige om rapportens emne ud fra et kommunikations-teoretisk perspektiv, men vi har fokuseret på de nedenstående udvalgte aspekter, som vi mener, er mest relevante i denne sammenhæng.

Begrebet "positionering" anvendes i kommunikationsanalyser til at beskrive dynamiske relationer i kommunikative situationer. Positionering kan være et godt analyseværktøj til at undersøge, hvorfor og hvordan visse individer fremstår stærkere eller mere overbevisende end andre i interpersonel kommunikation. Det er centralt, at det ikke altid er de involveredes intention at positionere sig selv over eller under andre. Men det foregår implicit og fleksibelt i løbet af samtaler via ytringer, adfærd og selvopfattelser — ofte uden, at de involverede selv bemærker det (Davies&Harré 1990; Langenhove&Harré 1999).

Helt overordnet kan man skelne mellem tre niveauer af positionering: underordnet, ligeværdig og dominerende. Ved underordnet positionering fremstår man underlegen overfor sin modpart i samtalen, og man overlader dermed styring til andre. Dette kan fx gøres ved at udtrykke tvivl vedrørende egne ytringer eller afslutte sætninger spørgende, og dermed afgive kontrol i samtalen. Ved ligeværdig positionering er samtalen derimod mere jævnbyrdig og kompromissøgende. De involverede vil stå inde for egne holdninger, men vil også give plads og mulighed for andre til at ytre eventuel uenighed. Ved dominerende positionering fremstiller en part i interaktionen sig selv som overlegen, og dermed som berettiget til at kontrollere samtalen, emnevalg og eventuelle beslutninger. Man kan dog også positionere andre som dominerende (Jensen, 2011).

Konteksten, som en kommunikativ interaktion foregår i, er ofte en afgørende faktor for, hvordan positionering forløber. I institutionelle interaktioner, med mere eller mindre formelt etablerede hierarkier, kan kommunikationen være meget asymmetrisk. Selvom positionering, som beskrevet, som udgangspunkt er dynamisk, kan mere faste roller, defineret af formelle og uformelle normer, således have afgørende indflydelse på samtalers forløb (Goffman 1959). Eksempelvis vil en psykiaters formelle magt til at diagnosticere et barn give lægen en særlig rolle i en kommunikativ interaktion, hvor resultaterne af en udredning afrapporteres.

Som nævnt opstår positioner ofte i samtalen og konteksten, uden at nogen bemærker eller stiller spørgsmål til forløbet. Til tider vil nogle involverede dog være utilbøjelige til at acceptere deres position i en given interaktion. I sådanne tilfælde kan positionerne udfordres, hvilket kan lede til reorganisering. Men det er værd at bemærke, at roller kan være så solidt forankret i normer, at de er tæt på umulige at udfordre i løbet af en samtale. Igen er ovenstående eksempel interessant i og med, at det vil være meget krævende for en forælder at dominere samtalen med en psykiater om et barns diagnosticering (selvfølgelig afhængigt af forælders sociale situation, inklusive fx uddannelsesniveau og -type. En forælder, der selv er uddannet psykiater, vil oplagt have andre muligheder for at protestere og blive hørt sammenlignet med fx en ufaglært forælder).

En tilgang til at vurdere spørgsmålet om dominans i en samtale, er ved at fokusere på taletid. Der er i mange tilfælde en direkte sammenhæng mellem en samtaledeltagers andel af taletiden, og hvor dominerende denne person positioneres i en interaktion. Andre faktorer spiller også ind, såsom antallet af samtaledeltagere, kønsfordeling, uddannelsesniveau samt hvor kompetitivt et miljø samtalen foregår i, men ikke desto mindre er taletid en afgørende faktor for dominans i kommunikative interaktioner (Mast 2002).

### Epistemiske markører

På et lidt mere detaljeret, semantisk niveau vil man se, at anvendelsen af epistemiske markører også påvirker sprogbrugerens positionering. Epistemiske markører er ord og udtryk, der indikerer den talendes grad af overbevisning i forhold til en given ytring. Eksempelvis vil udtryk som "muligvis", "jeg tror" eller "måske" kunne anvendes til at indikere, at en taler forholder sig mindre overbevist i forhold til sit eget udsagn, mens "helt sikkert", "jeg ved" eller "tydeligvis" kan bruges til at indikere en stærk overbevisning om korrektheden af det pågældende udsagn.

Et særligt relevant eksempel i denne sammenhæng kunne være fagfolks anvendelse af udtryk som "testen viser", "som vi kan se på denne graf", eller "samlet viser analysen", der positionerer taleren som epistemisk dominerende og gør det meget krævende for andre deltagere at betvivle udsagnene. Dermed kan epistemiske markører bidrage til at åbne og lukke det dialogiske rum. Hvor den epistemiske markør "muligvis" vil medvirke til at åbne op for inddragelsen af alternative synspunkter, vil "testen viser" i højere grad lukke ned for dialogiske muligheder. Ved hjælp af epistemiske markører kan en samtaledeltager dermed, direkte eller indirekte, positionere sig selv over for andre involverede samt disses holdninger. Det er dog værd at bemærke, at epistemisk positionering er stærkt afhængig af kontekst, hvorfor der ikke er nogen simpel måde at generalisere udtryks betydninger på tværs af sammenhænge og interaktioner.

## Videnskabsfilosofiske refleksioner

Vi har i denne rapport argumenteret for, at der er forskellige tilgange (fx udviklings-fokuseret vs. test-baseret) til at forstå et givent bekymringsbarn, samt at disse forskellige tilgange ikke uden videre spiller sammen og tilsyneladende i mange tilfælde knap nok er gensidigt relevante. Det lægger op til, at man må prioritere mellem forskellige mulige tilgange og derfor bør overveje tilgangenes respektive fordele og ulemper i et større billede og på længere sigt. Ovenstående overvejelser lægger altså op til refleksion over, hvad konsekvenserne af at forstå og kategorisere børn (og andre mennesker) på forskellige måder er.

Den canadiske filosof Ian Hacking (1999) har påpeget betydningen af, at mennesker er i stand til at reagere på og ændre deres adfærd ud fra, hvordan de (og andre) omtales og klassificeres. Hacking kalder klassificeringer, med potentiale til at ændre menneskers (selv-)forståelse og adfærd, for "interaktive klasser" (*interactive kinds*), i kraft af klassernes potentiale til at interagere med de emner (personer), som de anvendes på.

I modsætning til interaktive klasser står "upåvirkelige klasser" (*indifferent kinds*), der omfatter klasser af objekter, der er upåvirkede af, hvordan de betegnes. Hacking nævner bl.a. "plutonium" og "mikrobe" som eksempler på klasser, der ikke påvirkes af, hvad man kalder dem.

Men mennesker (inklusive børn) er (selv-)bevidste væsner, hvis handlinger bliver påvirket af, hvordan de (handlingerne og menneskene) beskrives. Et barns adfærd er afhængigt af de mulighedsrum, som omgivelsernes beskrivelser åbner og lukker for dem. Dette gælder både direkte og indirekte. Helt simpelt: Hvis et barn bliver beskrevet som "en rigtig lille Ronaldo", vil det have indflydelse på barnets lyst til at spille fodbold og dermed hvor meget og hvordan, det øver sig på fodbold, og hvor god til fodbold barnet i sidste ende bliver. Hvis et barn bliver beskrevet som "socialt hæmmet", kan det have direkte indflydelse på barnets adfærd, hvis barnet fx dermed undgår sociale situationer af frygt for at "fejle" og dermed får mindre social erfaring end andre børn. Det kan også have indirekte effekter i form af, at omgivelsernes forventninger til barnet ændres, så der fx ikke bliver arrangeret legeaftaler på samme måde og i samme omfang som et barn, der bliver opfattet som "normalt" (se også Stanek, 2022).

Hackings egne eksempler på upåvirkelige klasser er alle hentet fra det naturvidenskabelige domæne og er dermed eksempler på, hvad man ofte opfatter som "objektiv vidensproduktion". Visse dele af psykologien stræber netop mod en højere grad af objektivitet, og den store fare i den sammenhæng er, at man overser, i hvor høj grad psykologiske betegnelser er interaktive. Selv hvis en intelligens-test var et præcist og objektivt redskab (hvad det langt fra er, se fx Hacking 1999; Nirenberg&Nirenberg 2021; Terman&Merrill 1937), ville de afledte resultater stadig rumme betydeligt potentiale (eller betydelig risiko) for interaktive påvirkninger af det menneske, testresultaterne skal forestille at beskrive. Helt uafhængigt af om den producerede test-baserede viden faktisk er objektiv og korrekt, er den helt sikkert interaktiv i modsætning til mange andre naturvidenskabelige klasser.

Det er således ikke kun et spørgsmål om, hvorvidt en kategorisering af et menneske er korrekt, men i høj grad også et spørgsmål om, hvordan denne kategorisering påvirker menneskers

(selv-)forståelse og adfærd. Hacking diskuterer spørgsmålet om, hvordan det påvirker et skolebarn at blive diagnosticeret med ADHD. Pludselig er der en ny forklaring af udfordringer i forhold til at sidde stille, som samtidig i et eller andet omfang legitimerer, at dette er svært. Barnet har nu en ny (selv-)beskrivelse af at agere under. I mange tilfælde er det dog mindst lige så vigtigt, at de mennesker, der omgiver barnet, nu har en ny måde at forstå barnet på, og dermed også har andre standarder og forventninger til, hvad barnet kan og bør kunne.

Adfærd er således associeret med et netværk af forventninger og normer. Når beskrivelsen af adfærd ændres, har det betydning for hele netværket. Og PPR bidrager uden tvivl til at omskabe barnets mulighedsrum for selvforståelse - og for omgivelsernes mulighedsrum for forståelse af barnet.

I en vis forstand kunne man tænke, at børn er mindre påvirkelige af at blive klassificeret på en bestemt måde pga. deres mindre forståelse af de involverede begreber og deres konsekvenser. Men børn udvikler sig netop gennem deltagelse i sociale sammenhænge, og som ovenfor beskrevet bliver 'sammenhænge' i høj grad også påvirkede (Højholt, 1996). Derudover er barnet selv næppe upåvirket af at blive betegnet som "autist" blot fordi, det som udgangspunkt er et fagbegreb, barnet næppe forstår til fulde (Se fx teksten "Drengen, der ønskede sig en diagnose" af Røn Larsen, 2016). Alene det, at man bliver kaldt noget andet end de andre, kan have afgørende indflydelse.

Man kan sagtens argumentere for, at det egentlig er det interaktive aspekt, der er vigtigst. Hvorvidt en betegnelse er korrekt, er egentlig mindre afgørende end den effekt, denne betegnelse har for den, der bliver klassificeret.

Ovenstående skal ikke forstås, som om at man helst helt skal undgå at anvende interaktive klassificeringer i omgangen med børn. Alle agerer altid (allerede) under en eller anden form for beskrivelse. Men måske var det bedre at anvende en mere forsigtig klassificeringstilgang? Spørgsmålet er derfor, om det er en god idé at stræbe efter så faste og "objektive" beskrivelser som muligt så tidligt som muligt? Er det gavnligt at forsøge at styrke indtrykket af validitet af de kategorier, der anvendes, samt præcisionen og objektiviteten af tests og målinger? Er det måske bedre at holde spørgsmålene åbne?

### Problemidentifikation og -afgrænsning

Vi ved, at det indenfor forskning kan være særdeles problematisk at blive enige om præcis hvilket problem, man egentlig samarbejder om at løse (Hvidtfeldt 2018). Præcis problemidentifikation er altså en udfordring selv i særdeles stringente og systematiske monodisciplinære samarbejder. Udfordringen vedrørende klar problemafgrænsning er næppe mindre i mindre strengt styrede sammenhænge. Dvs. der er ingen grund til at tro, at dette problem er mindre i tværfagligt praksissamarbejde.

Ikke desto mindre er det en udbredt grundantagelse, at tværfagligt samarbejde handler om at adressere og løse et fælles problem. Det gør det ideelt set også, men i fravær af enighed om klart definerede og afgrænsede problemer bliver det uvist, hvad samarbejdet handler om, og det åbner muligheder for, at forstyrrende eller irrelevante faktorer i praksis får (afgørende) indflydelse på

samarbejdet. Udfordringer forbundet med mere eller mindre uklare problemafgrænsninger er et emne, der adresseres i nyere videnskabsfilosofi. En plausibel antagelse er her at samarbejde snarere styres af, hvilke metoder og kompetencer, de samarbejdende parter foretrækker at bruge, end af de vagt afgrænsede problemer de skulle forestille at løse (Muldoon, 2017).

Sådanne overvejelser rejser dybe og abstrakte erkendelsesmæssige spørgsmål, som ikke desto mindre har afgørende betydning i praksis, for samarbejdet og helt konkrete børn. Fx viser vores materiale, at kognitive tests ofte bliver udført og tillagt afgørende betydning, uden at resultaterne nogensinde leder til rådgivning eller vejledning, der er anvendelig i praksis. Selvom kognitive tests næppe gør direkte skade på barnet, er der stadig tale om indirekte skade i form af ressourcer, der kunne have været brugt anderledes og formentlig mere nyttigt, ligesom en eventuel klassificering som "lavt begavet" har betydeligt interaktivt (negativt) potentiale i form af påvirkning af barnets selvforståelse (vigtigt) og andres forståelse af barnet.

### Forsimpling & forstærkning af påstande

Et andet aspekt, vi behandler i denne rapport, og som også kalder på filosofisk refleksion, er spørgsmålet om forsimpning af pointer. Som vores analyser viser, er det en udbredt praksis at forsimple sine konklusioner og "tage det hele i overskrifter". Der kan være gode bevæggrunde til at forsøge at udtrykke sig mindre komplekst. Disse kan fx inkludere et hensyn til en dialogpartners mindre faglige indsigt, hvorfor man kan tænke, at der er behov for at gøre budskaber lidt "lettere at forstå". Det kan også skyldes tidspres, der resulterer i manglende mulighed for at komme hele vejen rundt om og i dybden med et komplekst emne. Det kan dog også skyldes et behov for at dække over eventuelle erkendte svagheder i argumentationen.

Forsimplingsproces foregår både mellem de forskellige lag i systemet (fra forskning, til forvaltning, til praksis, til "virkelighed" mv.), og i de enkelte interaktioner/på de konkrete netværksmøder. Tolkning udgør en selvstændig forsimpningsmekanisme.

Problemet er dels, at de konklusioner, der bliver formidlet i forsimplet form, er mindre præcise og valide end de mere komplekse forklaringer. Samtidig fremstår de som mere sikre og centrale, end der egentlig er belæg for, bl.a. fordi noget af det første, der bliver skåret fra, er nuancer vedrørende usikkerheder og potentielle fejlkilder.

Når kun de forsimplede konklusioner leveres, bliver disse simple konklusioner også nemt opfattet, som havende større kausal betydning, end de egentlig har, fordi andre (fx kontekstuelle) faktorer enten underspilles eller helt udelades af forklaringsmodellerne. Derfor udgør forsimpninger (de-kontekstualiseringer) formentlig også en central del af forklaringen på, at rådgivning fra PPR bliver svær at overføre til og anvende i praksis (Vembye&Jensen 2022).

## REFERENCER

- Bendixen C, Holmgren A, Olsen JF & Svendsen N (1975): *Marxismens psykologi - til en afklaring af psykologiens genstand*. København: eget tryk.
- Børne- og Socialministeriet (2018): *Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet. Retrieved from [https://www.emu.dk/sites/default/files/7044%20EVA%20SPL%20Publikation\\_web.pdf](https://www.emu.dk/sites/default/files/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_web.pdf)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020): *Baggrunden for den styrkede pædagogiske læreplan*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Retrieved from <https://www.uvm.dk/dagtilbud/viden-og-udvikling/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/baggrunden-for-den-styrkede-paedagogiske-laereplan>
- Dagtilbudsloven, 554 af 29/05/2018 C.F.R. (2018).
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Pædagogers vurderinger af børn i daginstitutioner. Systematisk anvendelse af vurderingsredskaber*. Retrieved from [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Paedagogers%20vurderinger%20af%20born%20i%20daginstitutioner\\_web.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Paedagogers%20vurderinger%20af%20born%20i%20daginstitutioner_web.pdf)
- Davies B & Harré R (1990): "Positioning: The discursive production of selves", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1).
- Dreier O (1979): *Den kritiske psykologi*. København: Rhodos.
- Dreier O (1996): "Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning". In: Jensen UJ, Qvesel J & Andersen PF (Eds.): *Forskelle og Forandring - bidrag til humanistisk sundhedsforskning*. Århus: Philosophia.
- Gerlach C, Gade A & Starrfelt R (2021): "Neuropsykologi. Begrebernes og metodernes historie og udvikling". In Starrfelt R, Gerlach C & Gade A (Eds.): *Klinisk neuropsykologi* (2 ed.): Frydenlund.
- Giere RN (2004): "How Models are Used to Represent Reality", *Philosophy of Science*, 71 (5): 742-752
- (2006): *Scientific Perspectivism*. Chicago: Chicago University Press
- Goffmann E (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- Hacking I (1999): *The Scocial Construction of What?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hedegaard Hansen J, Molbæk M, Høybye-Mortensen M, Riis Jensen C, Müller Kristensen R, Mehlsen A & Sommer L (2021). *På tværs: en undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*. Retrieved from <https://vpt.dk/sites/default/files/2021-04/Rapport%20-%20P%C3%A5%20tv%C3%A6rs.pdf>
- Hetmar T & Erichsen B (2021): *Tolkeassisterede psykologsamtaler*. Dansk Psykologforening
- Holzcamp K (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt: Campus.
- Hunich L (2022): "Teoriudvikling på kritisk psykologisk grundlag. Om dialektikken mellem grundlagskategorier og enkeltteoretiske begreber". *Nordiske Udkast* (22/1).
- Hvidtfeldt R (2016): "Sådan får man et diagnosebarn". *VERA – Tidsskrift for Pædagoger*, 74.
- (2018): *The Structure of Interdisciplinary Science*. New Directions in the Philosophy of Science: Palgrave Macmillan.
- Hygum E, Østergaard P & Kjær Nielsen B (2004): *Tidlig indsats: Småbørns sprog- og begrebsudvikling med fokus på tværfagligt samarbejde og forældreinddragelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Højholt C (1996): "Udvikling gennem deltagelse". In: Højholt C & Witt G (eds.): *Skolelivets socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 39-76). København: Unge pædagoger.
- (2000): "Børns udvikling og deltagelse: En teoretisk udfordring". *Nordiske Udkast*, 28(2), 43-59.
- (2001): *Samarbejde om børns udvikling: Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal Uddannelse.
- (2005): "Præsentation af praksisforskning". In: Højholt C (ed.): *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab* (Vol. 1, pp. 23-46). Gylling: Dansk Psykologisk Forlag.

- Højholt C & Kousholt D (eds.) (2018): *Konflikter om børns skoleliv*: Dansk Psykologisk Forlag.
- Iversen K, Strandby MW, Schmidt A & Kloppenborg HS (2020): *Kommunernes omlægning til en tidligere forebyggende indsats på børn og unge-området – Erfaringsopsamling*. Retrieved from VIVE – Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jartoft V (1996): "Kritiske psykologi: En psykologi med fokus på subjektivitet og handling". In: Højholt C & Witt G (eds.): *Skolelivets socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger.
- Jensen B, Brandt U, Kousholt D, Berliner P, Yung Andersen T, Hellmund G & Holm A (2011): *Statusrapport 2. Baseline. Videnbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram*. Retrieved from <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/book/76>
- Jensen I (2011): *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Juhl P, Elmose M, Mikladal SS & Stanek AH (2015): "Jeg troede bare ikke lige, det lå ved mig... Forældreinddragelse i det tværfaglige arbejde om inklusion". *Dansk pædagogisk tidsskrift* (4), 34-42.
- Kirilova M & Højland L (2022): "Tolkning og fortolkning – forståelse og betydningsformidling i terapisaftaler med tolk". *Tidsskrift for Psykoterapi*, Vol. 2022, No. 1.
- Kirkeby JV (2021): "Tværfagligt samarbejde omkring bekymringsbørn i daginstitutionen". In: Munck C & Kirkeby JV (eds.): *Udsatte børn eller udsatte miljøer? Med daginstitutionslivet i fokus* (pp. 97-104). Frederikshavn: Dafolo.
- Kousholt D & Lentz J (eds.) (2021): "Tema: Hvordan skabes et styrket PPR? - aktuelle bevægelser og dilemmaer" (Vol. 58): *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*.
- Langenhove LV & Harré R (1999): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Basil Blackwell Publishers. p. 14-31.
- Larsen SA, Weber CH, Krog KL & Christensen S (2019): *Dagtilbudsledernes perspektiv på nyuddannede pædagoger*. Tænk tanken DEA.
- Lyhne J & Nielsen AML (2016): *Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse*. 0-6 år (3. udgave, 5. oplag (2021) ed.): Dansk psykologisk forlag.
- Mast MS (2002): "Dominance as Expressed and Inferred Through Speaking Time: A Meta-Analysis". *Human Communication Research*. Vol. 28 (Nr. 3). p. 420-450.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Master for en styrket pædagogisk læreplan. Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Retrieved from <http://socialministeriet.dk/media/18433/master-for-en-styrket-paedagoiske-laereplan.pdf>
- Mortensen J (2012): "Epistemisk positionering i dansk talesprog". *NyS – Nydanske Sprogstudier* (nr. 42). p. 62-91.
- Muldoon R (2017): "Diversity, Rationality, and the Division of Cognitive Labor". In: Boyer-Kassem T, Mayo-Wilson C & Weisberg M (eds.): *Scientific Collaboration and Collective Knowledge: New Essays*. Oxford University Press.
- Munck C (2016): "Når den pædagogiske faglighed undermineres af psykologien". In: Hamre B & Larsen V (eds.): *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Mørck LL (1995): "Praksisforskning som metode, teori og praksis. Refleksion over praksisforskerens positionering i og mellem handlesammenhænge". *Udkast*, 23(1), 34-78.
- Mørck LL & Nissen M (2005): "Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden". In: Jensen TB & Christensen G (eds.): *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (Vol. 1, pp. 123-153). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nirenberg D & Nirenberg RL (2021): *Uncountable — A Philosophical History of Number and Humanity from Antiquity to the Present*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.



- Røn Larsen M (2016): "Drengen, der ønskede sig en diagnose". In: Hamre B & Larsen V (eds.): *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (pp. 125 - 140). Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- (2019): "Interdisciplinary collaboration and conflict concerning children in difficulties – conditions, procedures and politics of everyday life in school". *Annual Review of Critical Psychology*.
- Røn Larsen M & Højholt C (2019): "PPR-psykologers arbejde med børns betingelser — Når ordningslængslen skygger for mellemrumsarbejde og corridor-casework". *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2).
- Socialstyrelsen (2022): *Forebyggelse og tidlig indsats*. Retrieved from: <https://vidensportal.dk/temaer/Tidlig-indsats>
- Stanek AH (2011): *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning - studeret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. (Ph.d. Monografi). Roskilde Universitet,
- (2017): "Børns udvikling skal forstås i lyset af børnefællesskaberne - om de nye, styrkede læreplaner der betoner børnefællesskaber". *Tidsskriftet 0-14*, 27(3), 88-91.
- (2020). Forskydning af problematikker – om børns overgang fra børnehave til skole. *Psyke & Logos*, 41 (Temanummer om Institutionsliv).
- (2022): "Trivsel, læring og udvikling må bygges på forståelser af det specifikt menneskelige. En kritisk analyse af emotionsregulerende indsatser i pædagogisk praksis". *Nordiske Udkast*(1).
- Stanek AH & Vendelbo SH (2019): *Børneparat skole og Skoleparate børn - fokus på overgangspædagogik*. København: BUPL.
- Stanek AH, Røn Larsen M & Mikladal SS (2018): *Små børns hverdagsliv. Situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje*. Frydenlund Academic.
- Stanek AH, Togsverd L & Ellegaard T (eds.) (2022): *Styrket børnehavepædagogisk tradition eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan*: Syddansk Universitetsforlag.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2019): *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen – Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. ISBN: 978-87-93706-34-7.
- Terman LM & Merrill MA (1937): *Measuring Intelligence — A guided the Administration of the New Revised Stanford-Binet Tests og Intelligence*. London: George C. Harrap & Company Ltd.
- Theilmann B (2021): "Implicit og eksplicit viden i tværprofessionelt samarbejde. Om velfærdsprofessionelles operationalisering af tidlig indsats og forebyggelse af udsathed gennem faglige vidensperspektiver". *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 5(1). Retrieved from: <https://tidsskrift.dk/FPPU>
- Tolman CW (1994): *Psychology, Society and Subjectivity. An Introduction to German Critical Psychology*. London and New York: Routledge.
- Vembye MV & Jensen HS (2022): "Et kritisk blik på kausalitet og evidens i den danske evidensbevægelse og et muligt bud på en forbedring". In: Christensen JH & Qvortrup L (eds.): *Kausalitet og effektivitet i pædagogisk forskning og praksis*. Aarhus Universitetsforlag