



## Grethe og “legekassen”

### Om undersøgelse af børns subjektive befindende ved hjælp af Scenotesten, som del af den pædagogiske-psykologiske rådgivning i Børneringen

Hviid, Pernille

*Published in:*

Børneringen - JUBILÆUMSSKRIFT 2018

*Publication date:*

2018

*Document version*

Også kaldet Forlagets PDF

*Document license:*

[Ikke-specificeret](#)

*Citation for published version (APA):*

Hviid, P. (2018). Grethe og “legekassen”: Om undersøgelse af børns subjektive befindende ved hjælp af Scenotesten, som del af den pædagogiske-psykologiske rådgivning i Børneringen. I *Børneringen - JUBILÆUMSSKRIFT 2018: i anledning af Grethe Kragh-Müllers 40 års jubilæum* (1 udg., Bind 1, s. 51-60). København: Børneringen.

# Grethe og "legekassen"

ation at arbejde  
rationen er din  
dvikling – også

Grethe "Krav"-

*Af Pernille Hviid, pædagog, cand. psyk. Ph.D og lektor v. Institut for Psykologi, Københavns Universitet*

## Introduktion

Det var i en formiddag i 1991, jeg var på vej på arbejde i mit barselsvikariat for Grethe. I den lille Børneringsbørnehave i Æbeløgade på ydre Østerbro skulle jeg lave legeobservationer med en pige på 4 år, som var vred og ulykkelig og hvis historie jeg skulle lære mere om. Jeg havde aldrig mødt hende før. Da jeg krydsede legepladsen med legekassen i hånden nærmede en lille pige sig. Hun sparkede på legekassen og sagde vredt: "Det var du længe om!". Det var hende. Hun havde aldrig set mig før, så hvordan kunne hun forudsige, at det var mig hun skulle tale med hende? Var det mit blik, min måde at orientere mig på legepladsen på, min måde at hilse på – eller var det simpelthen Grethes legekasse, som jeg havde lånt, og som hun forbandt med hjælp? Jeg tror, det var det sidste. Legekassen repræsenterer noget særligt blandt børn i Børneringens institutioner – og Grethe og legekassen hører sammen, og det har de, så vidt jeg ved, altid gjort.

## "Legekassen"

Scenotesten, som den retteligen hedder, blev udviklet af Gerhild von Staabs i Berlin i 1940'erne. Det siges at den var inspireret af andre "hele-verdens-tests" som f.eks. World Test af Charlotte Bühler og World Technology Test af Margarete Lowenfeld. Disse materialer udgør det, der omtales som projektive tests. At de er "projektive" betyder, at de appellerer til og tillader, at barnet udtrykker sin personlige eksistentielle situation, f.eks. kriser eller dramaer, igennem de anvendte figurer og de scenarier hun eller han frembringer i lege-observationerne eller legeterapien. Igennem observation af brugen gives man således indblik i barnets livsverden, altså barnets personligt oplevede livssituation. Brugen af materialet er "non-direktiv", dvs. at barnet er bestemmende for rammen og retningen af de scenarier det vælger og undersøger. Von Staabs var inspireret af psykoanalysen og det afspejler sig til dels i materialet. Jeg tror eksempelvis at valget af at inddrage et toilet er et psykoanalytisk begrundet valg. Imidlertid tillader materialet også andre teoretiske forankrede fortolkninger og psykoanalysen har ikke patent på fænomenet projektioner. Begrebet om "Livsverden", som senere vil blive introduceret henviser til, at jeg er mere eksistentielt – fænomenologisk end psykoanalytisk orienteret i min analyse.

Legematerialet er rigt og appellerende. Det indeholder menneskefigurer, dyr og genstande fra kultur og natur. Dukkerne er gennemførte og udført i forskellige generationer og med forskellige roller. De kan bøjes og indtage forskellige positio-

ner. De har, på nær babyen, tynde jernplader under skoene, så de kan stå på den magnetiske plade, som er låget af kassen. Ud over person-figurene indeholder kassen små og større træklodser, vilde og tamme dyr (og særligt koen, krokodillen, ræven og aben er flittigt brugte), møbler, tog og biler, planter og træer samt inventar til et hjem (f.eks. tallerkener, dug, tæppe, skåle, tæppebanker, frugt). Derudover indeholder kassen ting, der symboliserer særlige idéer, som f.eks. en stor rød "diamant", en julemand og en engel. Min egen vurdering er, at den fungerer bedst for børn i 4-6 års alderen, men anbefalingerne går ned til 3 år og materialet er også blevet brugt til ældre børn og unge, sågar til voksne. Da Scenotesten er patenteret og ret bekostelig, er det vigtigt at overveje, hvor mange nåle man vil sidde på, hvis et yngre barn af nysgerrighed og vane river i tøjet (som ikke er beregnet til at blive taget af), kaster med, brækker i eller træder på tingene. Det er ikke gavnligt for processen at "sidde på nåle".

Scenotesten kan både bruges undersøgende (til "legeobservationer", som Grethe kalder det) og i egentlige terapiforløb. I legeobservationer indgår den mere tidsafgrænset i arbejdet med indkredsning af barnets udviklingsmæssige og eksistentielle situation. Der er ingen standardisering af testevalueringen, resultaterne skal fortolkes af psykologen. På den måde indgår testen som hypotese indkredsende og – afprøvende, men kan altså ikke bruges i verificeret diagnosticeringsøjemed.

### **Livsverden**

Begrebet livsverden har rod i fænomenologien og de eksistentielle filosofiske (Heidegger, 1962) og sociologiske (Schütz, 2015) traditioner. Det optræder også i den tidlige personalistiske psykologi hos William Stern (1938) og Marta Muchow (Muchow & Muchow, 2015), før behaviorismen fik taget i psykologien. I eksistentielt orienteret terapi har konceptualiseringen ligeså vel fundet sin anvendelse (Fuchs, 2007), ikke som en terapeutisk tradition men snarere som en fortolkningsramme.

I disse tilgange, som har menneskets tilværelse og eksistens i centrum, er begrebet "erfaring" centralt. Erfaring henviser ikke til subjektet i sig selv men til forholdet mellem person og omverden, idet erfaring både er "erfaring af noget" og samtidig "min erfaring" (Stern, 1938). Overgangen fra "verden" til "livsverden" er således karakteriseret ved at objekter i verden går fra at være et objekt i verden til at blive en genstand i subjektets meningsfulde liv – eller mere jordnært – en af vores erfaringer (Overgaard & Zahavi, 2009).

Livsverden er det univers, mennesket erfarer og det forbinder det subjektive og det objektive og rummer således en anden erkendelsesform end den videnskabelige, og knytter sig først og fremmest til det levede liv og de dimensioner videnskaben (især naturvidenskaben) har gjort så meget for at skille ad, i bestræbelsen på at skabe videnskabelige objektivitet om begge dele (Hviid & Villadsen, 2015; in press; Stenner, 1998). Men i menneskets erfaring er de forbundet i et praktisk levet

de kan stå på den  
rerne indeholder  
gt koen, krokodil-  
er og træer samt  
anker, frugt). Der-  
som f.eks. en stor  
r, at den fungerer  
3 år og materialet  
a Scenotesten er  
nge nåle man vil  
t (som ikke er be-  
å tingene. Det er

tioner”, som Gre-  
indgår den mere  
smæssige og ek-  
leringen, resulta-  
on som hypotese  
erificeret diagno-

ntielle filosofiske  
et optræder også  
g Marta Muchow  
ien. I eksistentielt  
vendelse (Fuchs,  
tolkningsramme.

entrum, er begre-  
men til forholdet  
oget” og samtidig  
rden” er således  
verden til at blive  
en af vores erfa-

subjektive og det  
r videnskabelige,  
ner videnskaben  
cestræbelsen på  
lladsen, 2015; in  
i et praktisk levet

forhold. Stern anså den personligt erfarede verden som ufuldstændig i sammenligning med den objektive verden som sådan, men passende “perfekt til betydningsfulde og meningsgivende forbindelser i det personlige liv” (Stern, 1938, p. 76, min oversættelse). Livsverden er:

... den verden, personen bringer nær sig selv, idet han ejer modtagelighed og sensitivitet heroverfor og samtidig søger at give den form, som svarende til hans essentielle natur. (Stern, 1938, p. 89, min oversættelse).

Erfaringer peger på spændinger og ubalancer i menneskets relation til verden, og de fordrer reorganisering; enten i form af reorganisering af éns forståelse af sig selv i verden, eller som handlinger til at skabe en mere meningsfuld konvergens med den erfarede omverden. I et udviklingsperspektiv repræsenterer erfaring en vedvarende proces af selv-bevaren og selvudvikling i et dialektisk forhold til personens omverden. Det er den livsverden vi får, mener jeg, et indblik i når børn leger med legekassen.

I dette perspektiv giver det ingen mening at tale om, at et barns psykiske vanskeligheder eller lidelse er lokaliseret inde i barnet, i hendes eller hans hjernevindinger, eller “dybt nede sjælen”. Psykiske vanskeligheder formes, udtrykker sig og erfares i barnets konkrete liv, sammen med andre. Et fænomenologisk eksistentielt perspektiv er optaget af at undersøge, hvordan det er, at være det barn og leve i den livsverden, som han eller hun lever i. Det synes måske at modsige måske dagens common sense, hvor børn diagnosticeres flittigt med henvisning til “indre” neurologiske skader. Jeg afviser på ingen måde, at børn kan have og erhverve sig skader i hjernen. Men også i disse tilfælde ønsker jeg at fastholde et eksistentielt perspektiv og en opmærksomhed på personen (snarere end funktionen) hvorfor spørgsmålet om, hvordan er det, at være det barn, og leve i den livsverden som han eller hun lever i, forbliver relevant.

En psykoterapeutisk indsats – og også en psykologisk konsultativ indsats – vil fokusere på undersøgelse af lidelsesfulde livsverdener og arbejde med udvikling af nye mulighedshorisonter (Fuchs, 2007) og dette sker i samarbejdet mellem barn og terapeut. For barnets vedkommende handler det om vove at gå (alene, med og mod terapeuten) på opdagelse i sin livsverden, også derhen, hvor det skræmmende eller smertelige er. Det er bestemt ikke en lille ting at bede om. Men arbejdet vedrører også at forestille sig nye horisonter. At forestille sig, at kunne betræde områder, der tidligere har været no-goes eller slet ikke kendte. Marta Muchow, som var elev af William Stern arbejdede med life-space, som skulle indkredse “hvordan børn interagerer med den urbane verden, hvordan de transformerer det urbane rum, ved at leve det” (Billmann- Mahecha, 2015, p. 51, min oversættelse). I relation til “life – space” beskrev fænomenologen Merleau-Ponty (1962), at den undertrykte effekt af et psykologisk trauma på visse måder er at sammenligne med kropslige fantomoplevelser, efter at have mistet en kropsdel. At traumatet så at sige skaber et erfaringsomt rum.

I kendskabet til barnets livsverden ser vi, at visse stier og veje er trådt, mens andre der er fravalgt eller uopdagede. At skabe de nye mulighedshorisonter i ens livsverden kræver vilje og vovemod og forestillingsevne. I denne proces er legen eminent.

## Leg

Der er jo leg forbundet med brugen af Scenotesten. Leg er en praktisk forestillingsvirksomhed, vi kalder ofte leg som "som-om leg" eller "hvad-nu-hvis? leg" (Hviid & Villadsen, 2017a, 2017b). Det, at forestille sig noget der ikke er der, er en uhyre vigtig dimension af det at være menneske; hjulet blev forestillet, før (og undervejs med) det blev bygget, det blev saven, bilen, vaccinationen, iPad'en og atombomben også. Forestillingen peger på et fravær af noget, en ubalance mellem personen og dets omverden, som kan bringes til konvergens gennem opfindelsen af hjulet, saven, bilen osv. Det er vigtigt at understrege, at der ikke er tale om at "fraværet" er i barnet (som en individuel "mangel") men at det eksisterer i barnets eksistens i verden.

Det er således ikke kun i lege, at man forestiller sig noget, forestillingen er det overskridende moment ved det, at være menneske i verden. Vi skaber vores livsverden ud fra en forestilling om et bedre liv og vi griber ind i vores omverden, for at realisere dette. Men som Vygotsky påpegede – det er nok i legen, det for alvor starter. Det er i leg vi begynder med at skabe verdener, der ikke ligger konkret foran os (Vygotsky,1982). I Vygotskys arbejde var legen en slags overgangstænkning mellem den konkret situerede tænkning og den de-situerede tænkning. Idet børn inddrager bestemte objekter når de leger og gør dem til genstande for deres forestilling, støttes de til at forestille sig andre verdener. Kasteskaffet kan støtte barnets forestilling om en hest, det rider på, de små plastikbægre i sandkassen kan støtte barnets forestilling om "vi-spiser-aftensmad". Objekterne indgår altså på en brugbar måde, men ofte med en anden betydning, end den, de fra et kollektivt perspektiv har. "Skovle" har jo den kollektive betydning, at det er redskaber man skovler med, men i legen kan de transformeres til at få en anden betydning, de kan blive "geværer". Kasteskaffet er alt andet lige ikke heste, men det kan de blive, når man leger. Der er altså en forskel mellem den kollektive betydning og den personlige mening et objekt får, når den indgår i en leg.

Den skelnen havde Leontjev (1977) for øje i hans almenpsykologiske overvejelser om udvekslingsforholdet mellem den kollektive kultur og den personlige kultur og han benævnte forholdet "objektiv betydning" og "subjektiv mening". Hans sigte med distinktionen var ikke at skille de to ad, men at pointere betydningen af deres udviklingsdynamik. Når børn leger sørøvere på legepladsen i Æbeløgade, så bruger de den gamle træbåd som ramme, mens sandet bliver til vand og bladene til fisk. Og så har de en verden hentet fra et andet sted. Skulle de angribes af en fjendtlig sørøverflok, så opfindes der "sandbomber" til at beskyde dem med fra dækket, og det er en kulturel nyskabelse, for "sandbomber" findes ikke i globalt

trådt, mens an-  
risonter i ens  
proces er legen

raktisk forestil-  
d-nu-hvis? leg”  
ikke er der, er  
restillet, før (og  
nen, iPad'en og  
ubalance mel-  
gennem opfin-  
der ikke er tale  
det eksisterer i

stillingen er det  
aber vores livs-  
omverden, for  
en, det for alvor  
ligger konkret  
vergangstænk-  
tænkning. I det  
ande for deres  
affet kan støtte  
i sandkassen  
ne indgår altså  
de fra et kol-  
et er redskaber  
den betydning,  
nen det kan de  
betydning og

ke overvejelser  
nlige kultur og  
ig”. Hans sigte  
dningen af de-  
Æbeløgade, så  
ind og bladene  
angribes af en  
dem med fra  
s ikke i globalt

kollektive betydnings-verden. Man kan sige, at legene giver “personlig mening” forrang frem for den “kollektive betydning”, men at de samtidig udgør et bidrag til den kollektive kultur. Der er f.eks. ret stor chance for, at alle børn (og voksne) i Æbeløgades børnehave ved, hvad “sandbomber” er for noget.

Det er ikke ligegyldigt for børn, hvilke dimensioner af deres livsverden, de forestiller sig når de leger, og den ene kan ikke være lige så god som den anden. Man forestiller sig noget, der siger én noget, i ens livsverden. Noget der er appellerende, interessant, pirrende, spændende. Det er ikke nødvendigvis ordentligt og nydeligt, det kan godt være frækt, grimt, skræmmende og ondt. Sådan er vores forestillingsverden jo også, for sådan er livet, og det gælder både børn og voksne. Kriteriet for god leg er ikke en normativ vurdering (som f.eks. “lærings-nyttig” eller “socialt kompetent”), men eksistentiel relevans (Hviid & Villadsen, 2017a, 2017b).

### Leg og dialoger om det legede

Legekassen indeholder objekter der er ligefremme at indsætte i et scenarium, som f.eks. menneskefigurerne, men alligevel opleves de ikke altid som de mest relevante i de eksistentielle temaer. En engel kan sættes ind som redningsplanke, en (fræk) abekat, en (snu) ræv eller krokodillen men det åbne gab og de spidse tænder træder tit ind som både følelser, stemninger eller personer. De dyr fungerer i vores kollektive symbolik som havende visse karaktertræk (f.eks. aggressiv eller snu) og disse går ofte igen i børnenes scener – selvom dette selvfølgelig altid eftersøges konkret.

Det er ikke hele barnets livsverden, barnet bestræber sig på at fremstille, når det deltager i legeobservationer, men dét barnet vælger, er dét der lyttes til, og det gør indtryk på, hvad barnet så vælger. Denne gensidighed skal fungere tillidsskabende for barnet i dets arbejde med at undersøge sit liv. Psykologen registrerer opbygningen af scenen, og når hendes fortolkning af det, der foregår, synes at have fundet en form, deler hun den med barnet. Det kan godt tage tid, og det er vigtigt at give sig god tid til at forstå. Men det er også vigtigt at dele fortolkningen med barnet, som i sidste instans er den der afgør, om hun har forstået det, der udspiller sig. Det følgende er udtryk for en sådan dialog, med lidt “fejltin” (fra min side) i dansen.

En 5 årig dreng, jeg var blevet hidkaldt til at hjælpe, var meget vred. I børnehaven var der mange konflikter med ham og mellem ham og andre børn, og personalet kunne ikke få greb om, hvad der var i vejen. Det plejede ikke at være sådan, men han var modløs og vred. I legeobservation stillede han figurerne, træerne og maden op til en skovtur med familien; far, mor og børn. Det var så hyggeligt, de spiste og legede og plukkede blomster, men så begyndte det at blive mørkt og familien skulle hjem. Men de glemte babyen. Den blev liggende i skoven. Og det blev mørkt. Drengen så sigende på mig. “Så lå den i den mørke skov helt alene”, foreslog jeg. “Ja,” svarede han, men med en uberørt stemme, som om det var

indlysende. Han legede videre. Så skulle familien på ferie. Drengen byggede en flyver af klodserne og fløj over pladen. "De skulle have det rigtig hyggeligt," sagde han. Men så gik døren til flyvemaskinen op og babyen faldt ud. Den faldt langt, langt ned og landede lige midt på motorvejen, hvor den blev kørt over af en stor lastbil. "Så kom vi da af med den," sagde jeg. "Ja," sukkede han lettet.

Der er ikke en entydig læsning af de scener, børn bygger op og leger med. De skal forstås og fortolkes, og barnet afgør, om man er på sporet af dets erfaringer. Jalousi (som i ovenstående) er jo en frygtelig ubehagelig følelse. Da jeg senere viste ham dens ambivalens (med dukker med to hoveder), og dens følelses-sammenblanding sagde han glad: "Det har jeg! Det har jeg i min lillebror!" Det siger sig selv, at vi kunne ikke hjælpe drengen, ved at forskåne ham for en lillebror. Det ville han heller ikke have ønsket, jalousi er jo også kærlighed. Men forældrene og personalet kunne sagtens forstå hans situation. Og den kunne lindres ved at huske på, at det ikke altid bare er nemt og skønt, pludselig at være "den store, der kan alt muligt selv, og som får sit eget værelse" (væk fra forældrenes). Han fik det bedre, for alle omkring ham forstod kattepinen.

I visse tilfælde har det været nyttigt at invitere det henviste barns legekammerat med i lege-observationerne (se f.eks. Furman & Gavin, 1989). I kraft af, at de har leget meget sammen, kender de jo til hinandens livsverdener. Ikke sådan at forstå, at de nødvendigvis ville kunne fortælle herom, men de kan lege den, for de har leget den før.

Det var også tilfældet for den lille vrede pige, Ida, i Æbeløgade, der syntes jeg var så længe om at komme og sparkede til kassen, da hun så mig. Hendes legekammerat var med i legen. De legede far-og-mor-og-børn. Egentlig en ret klassisk leg, med morgenmad og tøj på og så ... pludselig var faren væk. Der udspillede sig forskellige scenarier om dette. Først gennemgik de scenen, hvor faren sagde (dette blev sagt af veninden, der var faren) "... og jeg går og jeg kommer aldrig mere tilbage, fordi du har været en ond pige". Det var slemt for Ida at høre på. Herefter tog Ida fat i scenariet om, at han var rejst til en øde ø, og ikke kunne komme hjem, selvom han gerne ville, fordi hans båd var sejlet væk. Og sidst tog veninden fat i en fortælling om, at han var død ude i skoven.

Det var tre ulykkelige scenarier. Virkeligheden i Idas liv var, at faren var væk, og der var meget stille omkring det forhold. Han var blevet fængslet, men det var så svært for moren at tale om. Hun skammede sig, og hun bekymrede sig for Idas reaktion, dersom hun fik besked. Så der var frygtelig stille omkring farens forsvinden. Heldigvis skiftede hun mening ved den efterfølgende samtale, hvor hun blev fortalt om, hvordan Ida forsøgte at skabe mening i det hele. Igen, vi fik ikke faren ud af fængslet, men Ida fik besked om at han levede, savnede hende overalt på jorden, og at det ikke var hendes skyld, at han var væk. Den vrede, der før farvede hele Idas livsverden, fik med morens forklaring en bestemt genstand. Derfor kunne den optage en langt mere lokal plads i Idas livsverden og det gav plads til

jen byggede en yggeligt," sagde Den faldt langt, : over af en stor ttet.

leger med. De dets erfaringer. . Da jeg senere s følelses-sam- r!" Det siger sig illebror. Det ville ældrene og per- es ved at huske tore, der kan alt an fik det bedre,

s legekammerat aft af, at de har sådan at forstå, den, for de har

r syntes jeg var ændes legekam- ret klassisk leg, r udspillede sig ren sagde (det- ner aldrig mere re på. Herefter e komme hjem, g veninden fat i

en var væk, og men det var så de sig for Idas farens forsvin- ), hvor hun blev vi fik ikke faren ende overalt på e, der før farve- nstand. Derfor let gav plads til

savnet, i en mere klar form, og toner af det hverdagsliv som Ida havde før hendes fars fængsling.

I en tredje observation, som ikke hidrører fra Børneringen, arbejdede det pædagogiske personale for at blive bedre til at lytte til børn, og høre hvad de sagde. De legede med børnene, mens en anden pædagog og jeg observerede. Vi observerede ikke barnet, vi observerede dialogen mellem de to, under legen (Hviid & Plotnikof, 2012). En pædagog i projektet havde valgt et legeforløb hvor Kaj på 4 år indgik. Han var selektivt stum, han talte slet ikke med de voksne i børnehaven, han talte med de andre børn. Uden for børnehaven, i hjemmet osv., talte han også. Det frustrerede naturligvis det pædagogiske personale, og det udviklede sig desværre til et magtfuldt-afmægtigt mønster, hvor der opstod tendenser til at personalet afkrævede Kaj svar gennem insisterende spørgsmål. Han tavshed ramte altså personalet hårdt, og drengen var naturligvis også selv hårdt ramt og viste tydelige tegn på angst og afmægtighed; han stivnede, klappede tænder men kunne ikke svare, når han blev spurgt. I dette tilfælde spurgte de to medarbejdere om de måtte se på legeobservationen, frem for selv at lege med drengen, for at blive klogere. Kaj ville gerne have sin legekammerat Alexander med, og det fik han.

Alexander og Kaj begyndte så at sige i hver ende af legepladen, Kaj med dukker og møbler, som han arrangerede, Alexander med klodser og biler. Alexander gik vist egentlig for at være en rolig dreng, men det var han ikke her. Han byggede tårne af klodserne og bragede ind i dem med bilerne. Klodser fløj til alle sider. Det gjorde han flere gange, Kaj så forskrækket ud. På et af de tidspunkter greb Kaj sine dukker med hurtigt fart og holdt dem ind til brystet. "Du reddede dem!", sagde jeg. Han kiggede på mig, men svarede ikke. Det fungerede ikke godt, Kaj virkede stresset over Alexanders lidt vilde leg. Det var som om der manglede noget i Kaj livsverden. "Jeg bygger lige en mur," sagde jeg, og gik i gang med at dele pladen op i to, ved hjælp af klodserne. Så legede de lidt videre på hver deres banehalvdel. Men så startede Alexander med at smide små klodser over på Kajs side. Alexander så på mig, jeg så på Kaj med et spørgende: "Hvad gør vi nu?" udtryk. Kaj tog ræven, den snu ræv. Og med den fik han listigt bugseret klodserne tilbage på Alexanders side. Alexander smed større klodser over, og Kaj fik fat i den store krokodille med det frygtindgydende åbne gab. Klodserne fløj tilbage. Alexander stillede figurer på "muren", som Kaj (med krokodillen) puffede ned på den anden side. Han forsvarede sit bolværk og sit område. Jeg stillede også figurer på muren, dem puffede han også væk. Og ofte kommenterede jeg: "Nå, det ville du ikke have," "Nej det går ikke, det kan jeg godt se," og søgte på den måde at forstærke Kajs barrikader. Vi legede den samme leg, med det samme tema den næste halve time. (feltnote, Hviid & Plotnikof, 2012).

Bagefter talte jeg med det observerende personale om Kajs personlige integritet, hans grænser, og det "nej" de måtte prøve at lytte meget mere efter, og acceptere. Det var de heldigvis helt med på. Det varede ikke så længe før Kaj begyndte at tale med personalet, men det tog lidt tid for personalet at mærke at det var rigtigt, at Kaj



skulle have meget mere indflydelse på dialogen, for at kunne være med. Mønstre er ikke lette at bryde, nye forståelser kan ikke leve som isolerede øer, de fletter sig sammen med andre etablerede forståelser, og derfor ser vi ofte "frem-og-tilbage" bevægelser i menneskers erkendelse, der viser, at de arbejder på opgaven, men at de nye forståelser ikke er konsoliderede. Ofte kræver de mange gentagelser, i nye versioner. Personalet var selvrefleksivt og modigt. Til formidlingskonferencen fortalte pædagogen om at lytte til børnenes leg:

Og jeg vil sige, at jeg har stadig ikke lært det. Det er en læreproces. Jeg bliver bedre og bedre til det. Og det jeg har fået ud af det, det er, at én af drengene er jeg blevet meget klogere på. En stille dreng ... ligeså snart han gav mig lillefingeren, så skulle jeg ha mere ... og efter at have set hans leg, lære ham at kende igennem legen, er jeg blevet bedre til at tolke ham (...). Og det resulterede i at han snakker – han har tillid til de voksne nu, det er ikke kun mig – det er også de andre. Så det har i hvert fald legedialogen, legekassen givet. (Formidlingskonference, Hviid & Plotnikof, 2012).

Det er et interessant grundtema, om magtforhold mellem personen (her Kaj) og de sociale andre, og et tema vi hele tiden har med at gøre, livet igennem.

### **Legekassen i det pædagogiske-psykologiske arbejde**

Det kunne have været en anden kasse med interessant legetøj, der blev brugt, det er for så vidt ikke det, der afgør sagen. Scenotesten er spændende og righoldig, men en børnehave kunne lave sin egen spændende kasse, der blev taget frem ved særlige lejligheder.

Det er egentligt heller ikke altafgørende, at der er en psykolog, der foretager legeobservationerne. Arbejdet med at undersøge barnets erfaringer, kunne også gøres af andre professionelle, som f.eks. et trænet pædagogiske personale. Som parallel hertil har Guerney (1964) arbejdet med udvikle Filial Therapy, hvor forældre til udsatte børn superviseres i at lytte til legen og lege med deres børn. Filial Therapy har faktisk meget fine resultater, blandt andet, tænker jeg, fordi det er de centrale og betydningsfulde voksne omkring barnet, der udvikler deres forståelse af barnets livsverden og barnets situation. Men det fordrer supervision. Som vi så i det sidste eksempel med Kaj ovenfor, er professionelle (og forældre) ofte selv involverede i problemerne, og dette nogen gange på forstærkende måder. De har selv brug for at bryde mønstre og udvikle nye meningsfuldheder i deres praksis.

Men det, der er det mest betydningsfulde i dette arbejde er, at barnets personlige oplevelse af sin situation, bliver inddraget og tænkt med i arbejdet med problemstillingen og dens løsning. Det er ikke særligt almindeligt nu om stunder. Der er i dag en udbredt tendens til, at børn i vanskeligheder tilbydes udredning af deres situation, fra et 3die persons perspektiv. De bliver (måske lidt fortegnet her) oftest observeret, testet, diagnosticeret og behandlet. Perspektivet er naturvidenskabeligt, sigtet er at vurdere de psykiske funktioner og eventuelt stille en diagnose. Men

e med. Mønstre  
er, de fletter sig  
rem-og-tilbage”  
å opgaven, men  
e gentagelser, i  
ngskonferencen

oces. Jeg bliver  
drene er jeg  
nig lillefingeren,  
kende igennem  
at han snakker  
e andre. Så det  
erence, Hviid &

i (her Kaj) og de  
rem.

r blev brugt, det  
de og righoldig,  
blev taget frem

er foretager le-  
er, kunne også  
personale. Som  
apy, hvor foræl-  
eres børn. Filial  
, fordi det er de  
leres forståelse  
sion. Som vi så  
ældre) ofte selv  
måder. De har  
deres praksis.

nets personlige  
t med problem-  
tunder. Der er i  
dning af deres  
gnet her) oftest  
turvidenskabe-  
diagnose. Men

igen, psykiske funktioner er noget andet end eksistens. En diagnose er en arbejds-  
hypotese og ikke et indblik i en persons livsverden. Derfor er spørgsmålet stadig:  
Hvordan har det barn det? Hvordan er det at være det barn, i dets livsverden? Vi  
kan ikke forstå et barns tilværelse, uanset hvor detaljeret vi beskriver deres funkti-  
onsniveau, for funktionsniveauet fanger jo ikke det meningskabende niveau, den  
meningsfuldhed barnets livsverden er bygget op omkring, og som det handler ef-  
ter. Psykiske funktioner muliggør handlinger og udvikles gennem handlinger, men  
psykiske funktioner vælger ikke handlinger. Det gør personer.

I andre rådgivningssammenhænge, som f.eks. det kommunale PPR ser vi i dag  
en bevægelse væk fra, at psykologen (eller andre fagpersoner med specifikke  
ekspertiser) indtager “ekspert-positioner”. De anbefales snarere (eller i hvert fald  
også), at konsultere de involverede, lytte og rådgive herudfra (Szulevicz & Tang-  
gaard, 2015). At udvikle et samarbejde omkring børn på et konsulterende grund-  
lag, virker på mange måder fornuftigt og givtigt, idet vi undgår at ende med at  
overtrumfe hinanden i ekspertviden, som pædagogen eller forælderen skal ek-  
sekvere. I konsultationen bygger vi sammen erfaringer omkring barnet op, som  
kan give nye handlemuligheder. Lidt overraskende har den bevægelse fået som  
konsekvens, at psykologerne ofte ikke længere møder de berørte børn, men alene  
“møder” dem gennem pædagogers eller læreres beretninger. Det undrer mig, idet  
der jo ikke er noget til hinder for, at psykologen også konsulterer barnet om dets  
oplevelse af situationen, og sådan kan legeobservationer sagtens forstås. Den  
forståelse fordrer dog, at det antages, at barnets erfaring af situationen, han eller  
hun står i, er værdifuld at kende, for belysning og løsning af problemet.

Bag Grethes brug af Scenotesten ligger en teoretisk forankret subjekt-videnska-  
belig tænkning om børns udvikling. Den bryder på flere måder med dagens gæng-  
se opfattelser. Den udfordrer den aktuelle forståelse af leg som udelukkende et  
læringsmedium, idet den understreger legens kulturelt eksistentielle dimension  
(Hviid & Villadsen, 2017a; 2017b). Det bryder også med dagens forståelser af ud-  
viklingsproblemer og -lidelser som primært “indre” funktionsvanskeligheder og  
fastholder, at udviklingsproblemer først og fremmest skal forstås og løses for og  
med de involverede. Dette er ikke alene et perspektiv, Grethe anvender ved brug  
af Scenotesten. Grethe er (tillad mig denne fortolkning) indbegrebet af non-direktiv  
guidning og har, uden det store teoretiske og ideologiske korstog støttet praktikan-  
ter og vikarer som mig, i at få greb om min fagpersonlige væren-i-verden og min  
videnskabelige genstands eksistens. Stor taknemmelighed er ordet.

## Referencer

- Billmann- Mahecha, E. (2015). Martha Muchow's Life Space Study in the Context of Contemporary Childhood and Adolescent Research. In Mey, G. & Gunther, H. (Eds.) *The life space of the urban child: Perspectives on Martha Muchow's classic study*, (pp. 47-60). New York: Routledge.
- Fuchs, T. (2007) Psychotherapy of the Lived Space: A Phenomenological and Ecological Concept. *American Journal of Psychotherapy*, Vol. 61 (4), 423-439.
- Furman, W. & Gavin, L. A. (1989). Peers influence on adjustment and development. In Berndt, T. & Ladd, G. (Eds.), *Peer relationships and child development* (pp. 319-339). Wiley & Sons.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: HarperCollins. (Original work published 1927.)
- Hviid, P. (in press). Pretend play, development and education. In Whitebread, D. & Kumpulainen, K. (Eds.) *Sage Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*.
- Hviid, P. & Plotnikof, M. (2012). *Nye muligheder for samarbejde i styring og organisering af dagtilbud? – En forskningsberetning om mangestemmige resultater fra laboratorier*. Copenhagen: CBS
- Hviid, P. & Villadsen, J. W. (in press). The development of a person – children's experience within the cultural life course. In: J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hviid, P., & Villadsen, J. W. (2017a). Playing and Being: Imagination in the life course. In T. Zittoun, & V. Glaveanu (Eds.), *Handbook of Imagination & Culture* (pp. 137-166). NY: Oxford University Press.
- Hviid, P., & Villadsen, J. W. (2017b). Et kulturelt-eksistentielt udviklingspsykologisk perspektiv på leg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 30-39.
- Hviid, K. P., & Villadsen, J. W. (2015). Ruptures and Repairs in the Course of Living: Challenges to Developmental Psychology. I A. C. Joerchel, & G. Benetka (red.), *Biographical Ruptures and Their Repair: Cultural Transitions in Development* (s. 57-82). Charlotte: Information Age Publishing. Advances in cultural psychology.
- Leontjev, A. N. (1977). *Problemer i det psykiskes udvikling*. København: Rhodos.
- Merleau-Ponty, M. (1962 [1945]) *Phenomenology of perception* (trans., by C. Smith). London: Routledge and Kegan Paul.
- Muchow, M. & Muchow, H. H. (2015). The life space of the urban child. In Mey, G. & Gunther, H. (Eds.) *The life space of the urban child: Perspectives on Martha Muchow's classic study*, (pp. 63-146). London: Transaction Publishers.
- Overgaard, S., & Zahavi, D. (2009). Phenomenological Sociology: The Subjectivity of Everyday Life. In M. H. Jacobsen (Ed.), *Encountering the Everyday: An Introduction to the Sociologies of the Unnoticed* (pp. 93-115). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schutz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stenner, P. (1998). Heidegger and the subject: Questioning concerning psychology, *Theory & Psychology*, vol. 8 (1), 59-77.
- Stern, W. (1938). *General psychology: From the personalistic standpoint*. New York: The Macmillan Company.
- Sculevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis: Mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Von Staabs, G. (1943/1998). *Der Sceno-Test*. Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Hans Huber.
- Vygotsky, L. (1982). Legen og dens rolle i barnets psykiske udvikling. *Om barnets psykiske udvikling: en artikel-samling*, (s. 50-72). København: Nyt Nordisk Forlag/ Arnold Busck.