

Indhold



Tine Schaarup, Mette Hemming Christoffersen og Karin Kehlet: <i>Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad?</i>	349
Dorte Nissen: <i>Samarbejds mødet som konsultativ praksisform</i>	364
Bent B. Andresen, Niels Egelund og Thomas Nordahl: <i>LP-modellen – forskningsindsats og første resultater</i>	386
Gøye Thorn Svendsen: <i>PALS – nyt evidensbaseret skoleudviklingsprogram i Danmark</i>	395
Sven Erik Nordenbo: <i>Om pædagogisk brug af test</i>	407
Regina Lamscheck-Nielsen og Karin Jakobsen: <i>Husk mobilen – du skal lære noget</i>	419
Abstracts	431
Anmeldelser	
Ib Hedegaard Larsen: <i>Barnet bag diagnosen</i> (Birgit Marott)	433
Inger Thormann: <i>De voksne børn – om omsorgssvigt og resiliens</i> (Bjørn Glæsel)	435
Karina Estrup Eriksen og Lise Halkier: <i>Vi arbejder med børn med særlige behov</i> (Birgit Marott)	437

Tidsskriftet »Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift«s Review-panel

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,
cand. pæd. psych.

Helle Rabøl Hansen, cand. jur. og ph.d.-
stipendiat

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog, cand.
psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog, cand.
psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog, cand.
psych.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Grafisk produktion: Aka-Print A/S, Århus

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad?

En undersøgelse i 2 sjællandske kommuner

I forbindelse med specialistuddannelsen i pædagogisk psykologi (forskningsmetodologi-modulet) har vi lavet en spørgeskemaundersøgelse af, hvordan den pædagogisk psykologiske vurdering anvendes i to kommuner på Sjælland. Den pædagogisk psykologiske vurdering og udarbejdelse af foranstaltningsforslag til denne er en lovbunden opgave, som psykologer i PPR bruger meget tid på, men bliver vurderingerne overhovedet læst af lærerne? Kan de bruge dem til noget, og i givet fald til hvad? Denne artikel diskuterer spørgeskemaundersøgelsens resultater ud fra systemiske og socialkonstruktivistiske teorier.

Af de autoriserede psykologer
Tine Schaarup, Mette Hemming
Christoffersen og Karin Kehlet.

Undersøgelsens baggrund og formål

Vi blev interesserede i at undersøge skolerne erfaringer med anvendelse af de pædagogisk-psykologiske vurderinger, idet PPR psykologen i den gældende bekendtgørelse tildeles en opgave i at udarbejde en pædagogisk-psykologisk vurdering i forbindelse med, at børn indstilles til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Der lægges i bekendtgørelsen vægt på, at PPR psykologen i vurderingen kommer med anbefalinger til skoleledelse, lærere, pædagoger og forældre ift. en given problemstilling hos et barn samt forslag til foranstaltning (Bekendtgørelse nr. 1373. 2005). Bekendtgørelsen og vejledningen lægger i særlig grad vægt på, at forslag til foranstaltning skal tage udgangspunkt i en inkluderende praksis, hvor hjælpen så vidt muligt retter sig mod at bevare barnet i det eksisterende miljø (Vejledning nr. 4. 2008).

En nyere kvalitativ undersøgelse peger på, at PPR fremtræder som en kommunal instans, der producerer unødvendig dokumentation, som ikke synes at øge kvaliteten af de specialpædagogiske tilbud i skolen. Undersøgelsen viser desuden, at det for en del af lærerne på skolerne kniber med at finde mening i at samarbejde med det lokale PPR kontor, fordi det sjældent medfører forandring for lærernes og elevernes situation (Dyssegaard et. al. 2007).

Så vidt vi er orienteret, er der ikke tidligere publiceret empiri om anvendelsen af de pædagogisk psykologiske vurderinger på skolerne, samt hvordan og hvor meget de bliver brugt i praksis. Som psykologer ansat i PPR, bruger vi en stor del af vores arbejdstid på udfærdigelse af pædagogisk-psykologiske vurderinger. Dette sker med henblik på at støtte skoler og forældre i forhold til børn med særlige behov. En hypotese i vores undersøgelse er bl.a., at de

pædagogisk-psykologiske vurderinger muligvis ikke bliver læst, og hvis de bliver læst, ikke bliver forstået eller omsat til brugbare tiltag i praksis. Vi stiller endvidere spørgsmålstejn ved, om de pædagogisk-psykologiske vurderinger gør en forskel i forhold til det aktuelle barns situation. Her tænker vi både på den skriftlige formidling af vurderingen og den mundtlige formidling af denne.

Undersøgelsen forsøger at finde svar på følgende spørgsmål:

1. I hvilket omfang anvendes de pædagogisk-psykologiske vurderinger i praksis?
2. I hvilken udstrækning føler lærerne sig hjulpet af de pædagogisk-psykologiske vurderinger? Vi har specielt spurgt lærerne om, hvorvidt den pædagogisk psykologiske vurdering var hjælpsom i forbindelse med undervisningstilrettelæggelse, pædagogik i klassen, forældresamarbejde, viden om og forståelse af det vurderede barn, styrkelse af faglighed samt det videre arbejde med det vurderede barn.
3. Har de pædagogisk-psykologiske vurderinger betydet, at der er sket ændringer i forhold til det vurderede barns situation?
4. Hvordan oplever lærerne formidlingsprocessen af de pædagogisk-psykologiske vurderinger? Hvad ser ud til at hæmme eller fremme denne proces?

Undersøgelsens empiriske grundlag er en spørgeskemaundersøgelse blandt 110 lærere på i alt 17 folkeskoler i 2 kommuner på Sjælland. Samplet er udvalgt på baggrund af udarbejdede pædagogisk-psykologiske vurderinger i

skoleåret 2006/2007 i de to kommuner. De indsamlede pædagogisk-psykologiske vurderinger indeholder typisk en beskrivelse af barnets faglige, personlige og sociale potentialer og vanskeligheder samt forslag til foranstaltning. Der er typisk foretaget psykologiske tests, foretaget observation i barnets klasse miljø samt været samtaler med barnets lærere, forældre og i nogle tilfælde med barnet selv. Flertallet af børnene har haft faglige vanskeligheder samt adfærds-, trivsels- og kontaktmæssige vanskeligheder.

Svarprocenten ligger samlet på 59,09 %. Dataene er bearbejdet i statistikprogrammet SPSS Statistic 17.0. Der foreligger en selvstændig undersøgelsesrapport med uddybende gennemgang af metode, design, procedure, måleinstrumenter, undersøgelsesresultater samt kritisk stillingtagen til undersøgelsen og dens design (Christoffersen, Kehlet og Schaarup 2009).

Undersøgelsesresultater

Kort opsummeret peger vor undersøgelse på følgende resultater:

1. 46,6 % af lærerne har ikke læst den pædagogisk-psykologiske vurdering. Hele 95,1 % af de adspurgte lærere er nuværende eller tidligere lærere for det vurderede barn.
2. 30,2 % af de adspurgte lærere husker ikke, hvad PPR anbefalede i forbindelse med den pædagogisk-psykologiske vurdering.
3. 56,0 % af de adspurgte lærere føler sig kun i lille grad inddraget i udarbejdelsen af de forslag, som PPR anbefaler.
4. Over halvdelen af lærerne føler sig kun hjulpet i lille grad af den

skriftlige pædagogisk-psykologiske vurdering ift. undervisningstilrettelæggelse (67,9 % af lærerne), pædagogik i klassen (62,3 % af lærerne) forældresamarbejde (69,8 % af lærerne), styrkelse af faglighed (68,0 % af lærerne), viden om og forståelse af barnet (44,4 % af lærerne) samt det videre arbejde med det vurderede barn (56,0 % af lærerne).

5. 57,4 % af de adspurgte lærere har modtaget en mundtlig formidling af den pædagogisk-psykologiske vurdering fra PPR.
6. Lærerne værdsætter og efterspørger individorienterede tiltag til barnet, f.eks. psykologsamtaler, specialundervisning samt psykologiske observationer af barnet i dets skolemiljø.
7. De adspurgte lærere oplever i højere grad tilfredshed med den mundtlige formidling af den pædagogisk-psykologiske vurdering i forhold til den skriftlige pædagogisk-psykologiske vurdering.
8. 50,0 % af de adspurgte lærere føler sig i høj grad lyttet til af psykologen.
9. Lærerne føler ikke, at deres faglighed er blevet styrket i kontakten med PPR (ca.60 % i lille grad).
10. Efter udarbejdelsen af den pædagogisk-psykologiske vurdering er 48,8 % af de vedrørte børns vanskeligheder afhjulpnet.
11. Efter udarbejdelsen af den pædagogisk-psykologiske vurdering er 32,3 % af de vedrørte børn udskilt til andet skoletilbud.

Vurderingerne er sendt til skolens ledelse, men spørgsmålet er i hvilken

udstrækning og hvordan vurderingerne har været tilgængelige for lærerne.

Diskussion

PPR-arbejdet set i en nutidig kontekst

Der er i dag forsknings-og erfaringsmæssig belæg for at hævde, at indsatsen i forhold til børn og unge i vanskeligheder, der indstilles til PPR, må være et fælles anliggende for såvel PPR, familier, de involverede skoler og lærere samt barnet selv. De sidste 10 år har været præget af mange diskussioner i PPR kredse om, hvorvidt psykologers arbejde i PPR mest hensigtsmæssigt burde forme sig om ekspertbistand i forhold til undersøgelser og udredninger af børn, eller som konsultativ bistand, der i højere grad er rettet mod de voksne omkring barnet. Denne debat har kastet lys over den kompleksitet, som omfatter PPR psykologers arbejde, og været med til at problematisere tidligere praktikker samt udvikle nye og mere tidssvarende måder at arbejde på (se bl.a. Psykologisk pædagogisk rådgivning 2005, nr. 5 og 6 og Psykologisk pædagogisk rådgivning 2007, nr. 5-6).

Eksperttilgangen og dualismetænkningen ift. PPR arbejdet er nu mere eller mindre oplødt til fordel for en tilgang, hvor det anerkendes at PPR psykologen både har en ekspertfunktion og en proceskonsulentfunktion, og hvor der tages udgangspunkt i barnet i sin kontekst. At PPR psykologen har fået tildelt en mere skarp profil på det konsultative område afspejles tydeligt i den nye bekendtgørelse på området, ligesom PPRs rolle i forhold til udarbejdelse af pædagogisk psykologiske vur-

deringer vægtes højt (Bekendtgørelse nr. 1373. 2005).

Anerkendelsen af kontekstens betydning for problemløsning i skolen har inviteret til anvendelse af en systemisk tilgang til problemløsning på mange PPR kontorer. Dette afspejles også i skoleforskningen på området (se bl.a. Nordahl et al. 2008; Egelund og Tetler, 2009)

Kobling mellem undersøgelsesresultaterne og teori

Undersøgelsesresultaterne tyder på, at der fortsat er en forventning fra lærerne til PPR om, at indsatsen rettes mod barnet alene løst fra sin kontekst. Som svar på, hvorfor lærerne ikke føler sig hjulpet i større grad ift. undervisningstilrettelæggelse, pædagogik i klassen, forældresamarbejde, øget viden om og forståelse af barnet samt det videre arbejde med det vurderede barn, svarer de bl.a.

"Barnet har brug for et andet skoletilbud"

"Barnet har brug for samtaler hos psykologen".

"Barnet har brug for særlige tiltag i undervisningen".

"Barnet skulle på børnepsyk."

Spørgsmålet er her, om svarene kan ses som et udtryk for, at lærerne mener, at det er barnet, der skal hjælpes. Svarene lægger ikke op til en forståelse af, at man i mange sammenhænge kan arbejde med inklusionspraktikker eller udvikling af nye praksisformer hos den enkelte lærer eller i lærerteamet. Lærernes formuleringer ovenfor er dog ikke nødvendigvis et udtryk for en manglen-

de vilje til eller modstand mod inklusion, men kan i stedet være et udtryk for manglende viden og manglende ideer til, hvad man som lærer kan gøre, for at barnets vanskelighed bliver mindre. Det kan ses som en overlevelsesstrategi fra lærernes side, når den eneste løsning for dem umiddelbart kan handle om, at der skal ske noget med barnet.

Svarene tyder på, at lærerne har et behov for og en forventning om at blive hjulpet ved, at nogen tager over. De kan være i en arbejdsmæssig situation, hvor betingelserne er sådan, at de ikke kan få øje på andre muligheder. I en sådan situation kan en lineær tankegang, hvor vanskeligheder ses som iboende i barnet, være fremherskende og nødvendig for at kunne overleve. En mere reflekterende, åben og nysgerrig tilgang kræver overskud og tryghed og delt ansvar i lærerteamet samt kompetenceudvikling (Nordahl 2008).

På begge de involverede PPR kontorer er der en selvforståelse af, at man arbejder såvel konsultativt som undersøgende/udredende. Spørgsmålet er dog her, hvad man forstår ved konsultativ bistand eller konsultation, og hvordan denne forståelse udmøntes i praksis. I denne undersøgelse har vi ikke spurgt PPR psykologerne om, hvordan de selv synes, de arbejder, og hvad deres værdigrundlag er i forhold til f.eks. inklusion og eksklusion. Undersøgelsen peger dog på en relativ høj eksklusionsprocent. 32,2 % af de undersøgte børn er udskilt til et beskyttet skoletilbud i form af særlige gruppeordninger i og uden for kommunen.

I spørgeskemaundersøgelsen bliver lærerne spurgt, om de føler sig hjulpet i forhold til undervisningstilrettelæggelse, forældresamarbejde, styrkelse

af faglighed, viden om og forståelse af barnet, pædagogik i klassen og i forbindelse med det videre arbejde med det vurderede barn. Mange af de socialkonstruktivistiske teorier kan bl.a. give nogle bud på, hvilke forklaringer der kan være på, at lærerne ikke føler sig hjulpet. Flere af de socialkonstruktivistiske teorier udspringer af Milano-gruppens arbejde med familier (Boscolo et al. 1991). Senere har disse teorier udgjort et teoretisk grundlag indenfor bl.a. skoleforskningen, hvor de har inspireret til udviklingen af forskellige proces teknologier, f.eks. LP-modellen (Nordahl 2005).

Hvordan skabes ny viden og forandringer?

De chilenske neurobiologer Maturana og Varelas teorier kan belyse, hvordan ny viden og forandringer skabes. De introducerer bl.a. begrebet instruktiv interaktion, der afvises som en løsning i forbindelse med skabelse af ny viden og forandring. Ved instruktiv interaktion forstås, at man kan fortælle andre hvad de skal gøre, hvorefter klienterne reelt kan gå ud og udføre handlingen i praksis. Ifølge denne forståelse kan PPR desværre ikke instruktivt forandre lærerteams til at blive sådan, som vi ønsker de skal være. Andre undersøgelser understøtter teorien og viser, at jo mere pres der lægges på den enkelte i forhold til at skabe forandring, jo mindre forandring sker der reelt. Tværtimod kan en sådan tilgang være med til at fastholde vanskelighederne eller skabe modstand mod forandring (Maturana og Varela 1987, side 217-222; Strand 2005; Sundet 1988 s.12).

Men hvis vi ikke kan hjælpe lærerteams via instruktion og belæring samt

via transfer af ekspertviden, hvad skal vi da gøre?

Begrebet forstyrrelse, der også er introduceret af Maturana og Varela, giver en forståelse af et system eller et menneske som strukturelt determineret. Det er et menneskes aktuelle struktur, der er afgørende for effekten af en påvirkning, ikke påvirkningen i sig selv. Mennesker og menneskeskabte sociale systemer kan interagere og forandre sig, hvis der er en modtagelighed i deres egen struktur og hvis det opleves som socialt meningsfuldt af systemet selv (Maturana og Varela 1987, side 217-222; Cecchin 1987). Konsekvensen af denne tankegang i en skolekontekst er, at vi som PPR psykologer et langt stykke hen af vejen kan være med til at igangsætte processer, ikke styre dem og at videntilførsel skal gives, når vi fornemmer, at de involverede er klar til at modtage denne.

Ifølge Maturanas og Varelas teori kan man ikke skabe forandring ved at ændre på andre, men kun ved at ændre sig selv eller sin egen organisation. De introducerer begrebet strukturel kobling, der handler om, at selvet/en gruppe kan koble sig på den anden og derefter flytte sig et nyt sted hen. På den måde sker der forstyrrelser i systemerne, og det er disse forstyrrelser, der kan komme til at skabe nye perspektiver og dermed ændringer i praksis (Maturana og Varela 1987, side 85-97).

Når vi som PPR psykologer forstyrrer andre systemer f.eks. lærerteams, er det vigtigt at have fokus på graden af forstyrrelse. Bliver forstyrrelsen for stor, lukker systemet sig for at beskytte sig selv, og bliver den for lille, er der måske ikke tale om nogen mærkbar effekt overhovedet (Maturana og Varela

1987, side 85-97). Sagt med andre ord; Hvis man giver for hård feedback vil systemet oversvømmes og forstyrres for meget. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på såvel timing, mængde og kontekst (Andersen 2005).

Forstyrrelsesbegrebet giver os mulighed for at forstå, hvordan vi kan hjælpe andre videre, men samtidig henleder begrebet også opmærksomheden på begrænsningerne i vores arbejde. Denne teoretiske indfaldsvinkel kan sammen med vores undersøgelsesresultater hjælpe til at forstå betydningen af at forventningsafstemme med lærerne om, hvilken form for hjælp de kan få fra PPR, og at lærernes egen deltagelse og engagement i processen er en vigtig forudsætning for, at hjælpen får en effekt.

Vi har i vores undersøgelse særligt set eksempler på for lav grad af forstyrrelse. Vores resultater viser, at læreren føler sig lyttet til, men ikke styrket fagligt i kontakten med PPR.

Lærerne udtaler f.eks.:

For lav grad:

"Der er ikke sket nogen forandring. Den pædagogisk-psykologiske vurdering har ikke været til nogen hjælp".

"Det blev bekræftet, at eleven havde problemer".

"Vurderingen er blevet udarbejdet med en sådan forsinkelse, at den var ubrugelig for mig".

"Det var rart, at blive bekræftet i egne observationer".

"PPRs vurdering kunne ikke hjælpe her. Barnets læge henviste til børnepsykiater. Det hjalp".

"Det er en stor skam, at PPR har trukket sig i samarbejdet om børn med vanskeligheder og nu blot fungerer som tilbagelænte rådgivere".

"Vi har behov for i højere grad at diskutere den pædagogiske praksis".

"Egentlig fandt jeg ikke indsatsen specielt hjælpsom. Vi var lidt fortabte over, at det mundede ud i en konstatering af, hvordan A. opfatter sin omverden, som vi ikke rigtig syntes, vi kunne bruge til så meget".

Tilpas grad:

"Informationen har sat tanker i gang".

"Jeg har fået et mere nuanceret syn på problemstillinger".

"Den skriftlige/mundtlige tilbagemelding var hjælpsom med fokus på, hvordan ny viden inddrages i hverdagen".

For høj grad:

"Jeg oplevede i denne sag manglende respekt/handling på mine kompetencer".

"PPR bør tro mere på, at lærerne også ved noget om psykologi og pædagogik og tage det alvorligt, når læreren beder om en testning for dysleksi".

Teorien kan belyse, hvorfor lærerne i undersøgelsen ikke har følt sig hjulpet i tilstrækkelig grad af den pædagogiske psykologiske vurdering, samt hvorfor de ikke føler sig styrket fagligt. Vi kan danne en hypotese om, at der ikke har været tale om en tilpas grad af forstyrrelse, og at denne enten har været for instruktiv, og præget af manglende eller for lille strukturel kobling. En person, der ikke bliver forstyrret af ny information om de interaktioner, han er en del af, må fortsætte sin trædemølle som hidtil. Et spørgsmål, der rejser sig her er, om PPRs opgave i højere grad må være at hjælpe lærerne til at skabe ny viden om sig selv i forhold til omgivelserne samt at skabe klarhed og refleksion over egen lærer-praksis. Dette kan være forudsæt-

ningen for at kunne gøre noget andet, end det man plejer (Ølgaard 1991).

At sætte sig selv i spil gennem anerkendende feedback

Ud fra den socialkonstruktionistiske tankegang lægges der op til, at lærerne opgiver projektet med at skulle få andre, f.eks. psykologer, til at ændre noget ved barnet eller selv ændre det. I stedet er der en stor udfordring for lærere i at forholde sig åbent og reflektivt til egen praksis i lærerteamet, i forældresamarbejdet, samt i relationen til barnet. Interventioner er ikke kun at arbejde med andre, men også et arbejde med sig selv og sit team. Det samme gælder for PPR psykologen, der må opgive projekter med at ændre på lærerne, og i stedet gå ind i en proces med dem, hvor man i fællesskab kan komme frem til nye måder at tænke og forstå tingene på, og hermed nye handleveje i forhold til de indstillede børn (Foucault i Rasmussen 2006).

Ifølge den systemiske tankegang er personlig udvikling ikke kun en proces for en selv, men i høj grad noget, der skabes sammen med andre. Gennem anerkendende feedback kan PPR være med til at udfolde lærerens identitet og faglighed, ligesom læreren gennem anerkendende feedback af eleverne kan være med til at udvikle deres identitet og faglighed (Riber 2002). Halvdelen af lærerne i undersøgelsen tillægger det betydning, at de bliver bekræftet af psykologen i, at det, de observerer hos barnet og tænker om barnet, er korrekt. Det er endvidere vigtigt for dem at få en oplevelse af, at det de gør, ift. barnet, er rigtigt, f.eks.;

”Jeg blev bekræftet i mine beskrivelser af drengen”.

”det var rart at få en bekræftelse af at ens egen fornemmelse var rigtig”.

I en vis udstrækning kan anerkendelse være nok til, at læreren eller lærerteamet kan gå videre selv, idet der bliver skabt klarhed over, at det de gør på kortere eller længere sigt har en positiv effekt. Vores undersøgelse tyder på, at anerkendende feedback i sig selv ikke alene er tilstrækkeligt. Der vil også være brug for tilførsel af viden, som kan give en forståelse af problemets kompleksitet i sin kontekst.

Ansvarsdeling og aktiv deltagelse

Mange af lærerne i undersøgelsen giver udtryk for følelsen af at stå alene med svære problemstillinger og efterlyser mere ansvarsdeling med PPR. De ønsker endvidere, at PPR psykologen er mere synlig og tilstede, der hvor tingene sker. Hertil kommer, at lærerne kun i lille grad føler sig inddraget i udarbejdelsen af de forslag, som den pædagogiske psykologiske vurdering indeholder. Kun 10 % føler sig inddraget i høj grad.

I forhold til undersøgelsesresultaterne, kan vi anlægge en hypotese om, at PPR ikke i tilstrækkelig grad inviterer til, at lærerne deltager i udredningsprocessen af barnet. Lærerne bliver dermed positioneret i en afventende rolle i forhold til den pædagogisk-psykologiske vurdering. Når lærerne og andre aktører ikke inddrages fra start til slut, kan kontekstforankringen forsvinde, og fokus risikerer at forblive på barnet, og en søgen efter iboende vanskeligheder i barnet fortsætter. Læreren kan få svært ved at implementere handleforslagene,

da han ikke selv har deltaget i processen med at udvikle dem. Forslagene er muligvis heller ikke udviklet i den praksissammenhæng, som er relevant. Læreren kan komme i tvivl om, hvordan forslagene kan udføres i praksis, da det ikke er sikkert, at den foreslåede tilgang passer til hans undervisningsstil. På denne måde kan læreren få svært ved at tage ejerskab for det, der skal ændres. Forskere har tidligere pointeret vigtigheden af forældres og læreres deltagelse som forudsætning for læring, erfaringsdannelse og generering af viden (se bl.a. Højholt 1993).

Forandring og hermed skabelse af ny viden baserer sig ofte på, at der igangsættes processer, hvor man i fællesskab kan komme til en forståelse af, hvori problematikkerne består, og hvordan de kan løses. Der er tale om forståelser, der er forankret i relation til den daglige praksis. I stedet for konkrete svar på indstillingen i form af forslag givet af en ekstern part, er det spørgsmålet, om det vil være mere effektivt at producere fælles forståelser, hvor handleplaner er implementerbare i praksis for lærerne (Rasmussen 2006).

Manglende inddragelse af relevante parter i processen kan i nogle tilfælde føre til, at der opstår problemforskydning. Tidligere undersøgelser på området har vist, hvordan problemer f.eks. skubbes fra skolen over på forældrene (Højholt 1993). Det samme kan ske, hvis PPR uforvarende kommer til at skubbe problemet fra barnet over på læreren eller lærerteamet, eller omvendt. Hvis PPR påtager sig rollen som ekspert i konsultative skolesammenhænge, kan dette være med til at understøtte en forventning hos lærerne om, at PPR kan producere løsninger løst fra

kontekst og fra et samarbejde med lærerne selv.

Indstillingsskemaer som invitationer til individfokus i den konsultative bistand overfor procesorienteret udredning

De indstillingsskemaer, der ligger til grund for denne undersøgelse, har i de senere år har været omskrevet særligt i forhold til den ny lovgivning på området. Skemaerne vægter, at lærerne skal beskrive, hvilke former for initiativer der har været iværksat i forhold til at mindske barnets vanskeligheder, og hvad effekten har været af disse initiativer. I de indstillingsskemaer lærerne i vores undersøgelse har udfyldt, lægges op til et individorienteret fokus, hvor der tages udgangspunkt i barnets vanskeligheder. Dette kan bevirke, at læreren understøttes i en tankegang om, at det som udgangspunkt er barnet, der er noget galt med, hvorefter han vil afvente en sådan beskrivelse af barnet fra PPR. Det er pt. ikke muligt i de to kommuner at indstille en problemstilling f.eks. en gruppe af børn, en samarbejdsproblematik i et lærerteam eller lignende. Dette på trods af at undersøgelser dokumenterer, at der er en række væsentlige specifikke forhold i omgivelserne, der kan være opretholdende i forhold til elevens problemer (Nordahl et al. 2008, kap. 6, samt s. 144-155).

En risiko ved denne form for indstillingsprocedure kan være, at der fortsat inviteres til et for markant individfokus samt til en holdning om, at opgavens løsning må tage sit udspring i barnet. Hvis dette er tilfældet, kan PPR få en uheldig opgave i at bestemme, hvad der er rigtigt at gøre i forhold til f.eks.

pædagogik, psykologi og læring. I tråd med den socialkonstruktionistiske tankegang kan PPR komme til at udøve en uhensigtsmæssig og utilsigtet magt her, som ikke er brugbar for dem, vi forsøger at hjælpe. Flere har advokeret for indstillingsproceduren som en samarbejds-kontrakt, hvor fokus flyttes fra barnet som problem til barnet i relation til det omgivende miljø (Strand 2005; Hertz 2005, 2008; Nordahl et al. 2008).

Fra instruktiv interaktion til procesorienteret udredning

Hvis PPRs konsultative bistand bliver belærende eller tager karakter af instruktiv interaktion opstår et andet problem. White, australsk familierapeut, og grundlægger af den narrative terapi, har peget på, at der kan opstå en modmagt eller modstand, hvorved problemet fastlåses eller ligefrem eskaleres. Et eksempel kan være et lærer-team, der til PPRs forslag svarer, at "det har vi prøvet". Læreren samarbejder ikke længere, finder ikke at rådene virker, eller at rådene tidligere har været prøvet af uden effekt. Læreren fratages her muligheden for at se på egen praksis. Agenthedsbegrebet hos White er brugbart til at illustrere betydningen af at føle sig som leder i sit eget arbejdsliv. Denne tankegang peger på nye potentialer i PPR for at være samarbejdspartnere i forbindelse med udvikling af agenthed hos lærerne. Læreren kan af denne vej få mulighed for at opleve sine egne kompetencer til at lede klasserummet og at kunne håndtere de problematikker, som opstår (Holmgren i White 2006a).

Rimehaug og Helmersberg lancerer inden for psykiatrien en arbejdsmetode,

de kalder procesorienteret udredning som alternativ til den tidskrævende og ikke særligt pædagogisk anvendelige, traditionelle udredningspraksis. Deres pointe er bl.a., at der bruges uforholdsmæssig meget tid på udredning og for lidt tid på behandling og processer med familien og det nære miljø. Deres kritik går på, at der produceres for meget papir, der ikke er anvendeligt for de mennesker, som det vedrører. Deres ærinde er ikke at forkaste diagnosepraksis, men at sikre, at diagnosen ses som en opbyggelig og praktisk anvendelig arbejdshypotese for alle parter. I stedet for symptomer fokuserer de i højere grad på processer, hvor familie og lærere er med i udredningen og i at finde løsninger fra start til slut. Psykologer og psykiatere skal ikke forkaste deres ekspertposition, og den viden de besidder, men i stedet se sig selv som medeksperter, hvor viden udfoldes i respektfuldt samarbejde med familie, lærere og andre relevante parter (Rimehaug og Helmersberg 1995).

Konsekvenser af individfokus i forhold til beskrivelser af børn

Bateson, kommunikationsteoriens grundlægger, har understreget betydningen af den såkaldte dobbelte beskrivelse. Det er aldrig nok med kun en beskrivelse af en sag/barn/problemstilling. Der kan altid fortælles en anden historie udover den dominerende historie. Enhver fortælling er en fortolkning. Enhver beskrivelse og forklaring er her i høj grad observatørafhængig. Der er ikke kun et univers, men et multivers (Andersen 2005, s. 33-34; Sundet 1988, s. 6-17; Bateson 1972)

White har ladet sig inspirere af Bateson samt af Foucaults magtbegreb. Ifølge White er det vigtigt at se f.eks. diagnosetænkning og andre former for kategoriseringer af mennesker, herunder problemforskydning, som udtryk for forskellige former for magtdiskurser (White, 2006a kap. 2 og 4).

Såfremt diagnoser og andre dominerende historier får lov at stå alene, kan det være medvirkende til, at der skabes undertrykkende identitetshistorier hos klienterne. Det er her vigtigt at blotlægge og nedbryde magtforholdene ved at forholde sig nysgerrigt og fordomsfrit til effekten af de magtudøvende stemmer i den konkrete historie. Whites ærinde er ikke at gå imod diagnosetænkning, men i stedet i hver enkelt sag at spørge, om diagnoser og andre kategoriseringer og forklaringer er med til at skabe følelsen af agenthed og meningsfuld forandring for de involverede (White 2006a, kap.2).

White introducerer en tankegang, hvor problemer opfattes som helt fritstående. Det er ikke barnet, den syge eller familien, der er problemet. Det er problemet, der er problemet. På den måde flyttes fokus ud af kroppen og objektgøres, hvilket frisætter mennesket fra diagnoser og betegnelser (White 2006a, kap. 1, White 2007, kap.1, Hårtveit og Jensen 2005, s.80-84).

Den narrative psykologis ide om eksternalisering af problemer eller problemmættede historier har rødder i Foucaults teori om, at de dominerende, kulturbårne narrativer bliver internaliserede og hermed grundsten i identiteten. Eksternaliserende samtaler er et godt eksempel på, hvordan det er muligt at komme fri af årsagsvirkningstænkemåden, og i stedet adskille

individet fra problemet. I stedet for at finde fejl og placere skyld, iværksættes processer, hvor alle relevante parter inviteres til at bidrage til en udfoldelse af problemet (Riber 2002, White 2007, kap. 1).

Nærværende undersøgelse kunne tyde på, at et individfokus ikke alene er tilstrækkeligt til at hjælpe læreren i arbejdet på en opbyggelig måde. Lærerne føler i højere grad, at de bliver lidt klogere på barnet i form af viden og forståelse af dets særlige kompetencer og vanskeligheder, men at denne viden ikke hjælper dem videre i deres gerning på længere sigt, f.eks. i forhold til pædagogik i klassen og undervisningstilrettelæggelse. Spørgsmålet er, om der i højere grad er behov for processer, hvor der skabes grobund for og modtagelighed for forandring, herunder introduktion til inklusionspraktikker og kreativt teamsamarbejde.

Vores undersøgelse viser, at der ret ofte sker en eksklusion af barnet til andet skoletilbud og at flertallet af lærerne fortsætter som de plejer, og ikke føler sig hjulpet. Faren ved at arbejde ud fra individfokus kunne tyde på, at eksklusionsmaskineriet bliver smurt, hvorved lærerens problem umiddelbart synes løst, men at der kan skabes et problem for barnet et andet sted.

Fra individfokus til kontekstfokus eller fra problemløsningsfokus til anerkendende udspørgen

Vores undersøgelse viser, at de mundtlige tilbagemeldinger giver en større tilfredshed end de skriftlige tilbagemeldinger. Det at være i dialog hjælper lærerne, og det er denne dialog, der kan udvikles. I tråd med den socialkon-

struktionistiske tankegang kan tilbage-meldinger muliggøre passende forstyrrelser, der kan medføre forandringer, hvor deltagerne reflekterer og danner nye måder at problemløse på. Tilbage-meldinger vil dog altid være udtryk for psykologens egen oplevelse og ikke en objektiv sandhed. Det er derfor vigtigt at eksplicitere de forskellige perspektiver hos parterne, herunder psykologens perspektiv, da processerne ellers kan gå i stå (Bagge 2007, s.113-125).

Det sprog og de historier, der fortælles i systemerne, har en effekt på organisationen og den enkelte. Som PPR psykolog vil det være hensigtsmæssigt at inddrage såvel kontekst som historisk forankring, når man giver tilbage-melding, ellers kan man nemt komme til at bidrage yderligere til den dominerende historie. Vores måde at være konsulenter er dermed udslagsgivende for, om andres villighed til forandring bliver svækket eller styrket (Rasmussen 2003, s.229-242).

Fænomenologisk udspørgen, hvorved vi forsøger at forstå lærerens verden, kombineret med en tilpas tilførsel af viden, i forhold til særlige forhold i forbindelse med problemet, dets kontekst og historik, kan bane vejen for forandringsprocesser. Dog skal rammen være stramt styret fra proceskonsulentens side. Hvis tilbagemeldinger bliver igangsættende for konstruktive dialoger, kan de medføre et større engagement hos deltagerne, åbenhed for perspektivskift, samt evt. anerkendelse af egen deltagelse i handle-mønstrene. Aktørerne bliver dermed aktive og ansvarlige, og udvikler kompetencer og agenthed såvel personligt som fagprofessionelt (Strøier, maj 2009).

Eksklusionspraktikker og fejl- og mangeltænkning

På de to PPR kontorer forsøger man at "stå på to ben"- henholdsvis undersøgende og udredende og samtidig konsultativt agerende. I praksis er det spørgsmålet, om der mere er tale om en konsultativ eksperttilgang, hvor der foregår en bestræbelse på videnstilførsel i forhold til mere viden om og forståelse af barnet via en undersøgelse og beskrivelse af barnet, der resulterer i udskillelse til specialforanstaltninger. Dette kan vi med vores undersøgelse ikke svare konkret på, men vi kan have en hypotese om, at der fortsat er en kulturel forståelse i folkeskolen og i nærværende PPR kontorer af, at børn har bedst af at være sammen med andre børn med lignende problemer i et lille, afskærmet miljø. Dette går imod Salamanca erklæringens mål om, at alle børn har ret til en skolegang i et normalt miljø samt den gældende bekendtgørelse og vejledning vedr. specialpædagogisk bistand til børn med særlige behov (Bekendtgørelse nr. 1373. 2005, Vejledning nr. 4. 2008).

Spørgsmålet er om synspunktet ovenfor fører til en fejl og mangeltænkning om barnet. Bliver barnet frataget muligheder for udvikling af potentialer, som det ville have kunnet udvikle bedre i samvær med en større mangfoldighed af børn, der på nogle områder er mere kompetent end det selv? Flere forfattere har beskrevet, at barnets udvikling og identitet bliver påvirket via den måde omgivelserne tænker om barnet på samt hvilke forventninger, det bliver mødt med fagligt og socialt (Lang og Mc Adam 2002, Hertz 2008). Spørgsmålet er videre, hvad det gør ved børns selvopfattelse, når de gennem deres skole-

gang marginaliseres fra deres normale miljøer og undersøges løserevet fra deres kontekst (Lentz 2009, s.44-52).

Den velmenende bekymring og omsorg der ligger til grund for specialklasselaceringer får således ikke kun rent faglig, geografisk og social betydning for barnet i form af skoleskift og nye kammerater. Lang og Mc Adam har betonet, at de historier, vi fortæller om hinanden, har stor betydning for vor identitetsdannelse. Hvis man opleves som handicappet/læsesvag, opmærksomhedsforstyrret eller forenklet sagt: et problembarn, så bliver man sådan. Ens identitet kan hurtigt blive reduceret til diagnosen på bekostning af ressource-tænkning og kontekstafklaring (Lang og Mc Adam 2002). En anden tilgang, der kan understøtte denne forståelse er, at barnets repræsentationer udvikles i de samspil, som det indgår i med andre (Stern 1985, Hertz og Nielsen 2005, s.550-562).

Helt ny forskning i Danmark viser i øvrigt, at børn i specialforanstaltninger får problemer med at bevare og få kammerater, da udvalget i specialklasserne er for lille (Tetler 2009).

Konklusion

Der ses et markant individfokus såvel hos lærerne som hos PPR. Indstillingsproceduren er allerede en invitation her til. PPR har angiveligt en konsultativ selvforståelse, men spørgsmålet er, hvad der reelt foregår i konsultationerne. Er der for meget videnstilførsel og ekspertviden i forhold til at køre kompetenceudviklende processer med lærerne? Spørgsmålet er om et mere afbalanceret forhold mellem videnstilførsel og proceskonsultation eventuelt hjælpe læreren i forhold

til dels at blive klogere på barnet, og dels få udviklet egen agenthed ift de problemer, som hun står i?

Lærerne giver udtryk for afmagt og ensomhed i forhold til svære problemstillinger. De efterspørger en højere grad af dialog og samarbejde med PPR. Vi har diskuteret relevansen af at inddrage lærerne og andre relevante parter i langt højere grad i processen. Begreber som agenthed og medekspert kan invitere til en højere grad af inddragelse i de konkrete sager, samt ejerskab til og ansvar for implementering af foranstaltningsforslag blandt alle relevante parter.

Vi har diskuteret, om den pædagogisk psykologiske vurdering skaber følelsen af agenthed og meningsfuldhed hos de involverede. Spørgsmålet er om den skriftligt formidlede pædagogisk psykologiske vurdering samt den mundtlige tilbagemelding gør en forskel for barnet i vanskeligheder. Har den styrket følelsen af agenthed og meningsfuldhed hos de involverede eller har den nærmere har været med til at bære nyt ved til en problemrettet historie om barnet?

Perspektivering

Som tidligere påpeget i adskillige PPR sammenhænge, kan det være hensigtsmæssigt, at PPR psykologen i højere grad indtager en systemisk eller interaktionistisk position, hvor processer i tæt samarbejde med lærere og forældre prioriteres. PPR psykologen kan naturligvis ikke stå alene med den udfordring at introducere systemisk tænkning i lærerteams. Dette kan kun lade sig gøre med succes, såfremt der er i PPR-organisationen og skoledirektionerne er strukturer, der understøtter en sådan

tilgang (Psykologisk pædagogisk rådgivning 2005, Psykologisk pædagogisk rådgivning 2007).

PPR kan via konsultativ bistand og supervision iværksætte forandringsprocesser i forhold til at kompetenceudvikle lærere til inklusionspraktikker. En nyere undersøgelse på området fra Danmarks Pædagogiske Universitets-skole peger dog på, at konsultativ bistand fra PPR ikke alene vil være tilstrækkeligt til at løfte opgaven med de såkaldte "lidet inkluderende lærere", der i denne undersøgelse udgør 25 %. Dette er en udfordring for ikke mindst skoleledelser samt undervisningsministeriet, der er ansvarlig for læreruddannelsens optag og indhold (Laustsen 2009, s.107, 112-119).

En anderledes tilgang til børn i vanskeligheder fordrer relativt store strukturelle ændringer i skolemiljøerne på politisk plan, hvor skoleledelser og lærere får en forståelse af, hvad der skal til for at skabe mere varige positive ændringer for børn i vanskeligheder. Stor lærermangel, mangel på uddannede lærere og problemer med manglende engagement hos lærerne kan ikke afhjælpes af en mere systemisk tilgang til opgaveløsningen. De "lidet inkluderende lærere", som de kaldes i DPU's nye undersøgelse på området, er præget af manglende engagement, ligegyldighed, manglende lederskab og styring, dårlig pædagogik og dårlig, herunder uforståelig, undervisning (Laustsen 2009, side 107, 112-119). En sådan tilgang til undervisning er selvfølgelig ikke befordrende for en inkluderende praksis i skolen. Disse udfordringer kan kun afhjælpes i undervisningsministeriet, på kommunalpolitisk niveau samt i skoleledelserne rundt omkring i landet.

Nærværende undersøgelse kunne tyde på, at der fortsat er behov for kompetenceudvikling i såvel de to involverede PPR kontorer samt på skolerne i de to kommuner. Når lærerne og PPR psykologer udviser ekskluderende praktikker, kan det ses som en overlevelsestrategi og som afmagtshandlinger. Hermed kan der argumenteres for, at der er brug for en fælles og omfattende efteruddannelse i proceskonsultation i forhold til børn i vanskeligheder.

Spørgsmålet er, hvilken effekt de pædagogisk psykologiske vurderinger i undersøgelsen får for børnene, forældrene og lærerne. Undersøgelsesresultaterne peger på, at der sker en høj grad af udskillelse til andre skoler eller foranstaltninger. Mange lærere har ikke læst den pædagogisk-psykologiske vurdering, hvilket kunne antyde, at de pædagogisk psykologiske vurderinger ikke har bidraget i væsentlig grad til inklusion i elevens egen klasse, men tværtimod til en høj grad af udskillelse fra denne. Dette er ikke i tråd med hverken det lovgivningsmæssige domæne jfr. bekendtgørelse og vejledning på området eller det forskningsmæssige reflektive domæne, hvor der argumenteres for inkluderende praksisser i skolen (Nordahl et al. 2007)

Dette resultat understøtter desværre tidligere forskning på området om, at PPR psykologerne producerer unødvendige papirdokumenter, der ikke øger kvaliteten af de specialpædagogiske tilbud i skolen (Dyssegaard et al. 2007).

Resultaterne af undersøgelsen peger dog også på indsatsområder, der i et fremtidsorienteret perspektiv kan udvikles og sættes fokus på. Resultaterne åbner op for refleksioner vedr. graden af lærernes deltagelse og inddragelse i

de pædagogiske psykologiske vurderinger. Vi ser, at der i det fremtidige samarbejde mellem lærere og PPR psykologer kan iværksættes nye samarbejdsformer, tilgange, mødepraktikker samt analysemodeller, der vil opkvalificere den pædagogisk psykologiske vurdering og samtidig øge lærernes oplevelse af at psykologen er en samarbejdspartner, der bidrager med hensigtsmæssige kompetencer samt relevant viden. Vi vurderer, på baggrund af resultaterne, at klare forventningsafstemninger imellem alle parter i netværket i de indledende faser af en undersøgelse vil øge kvaliteten i det efterfølgende samarbejde samt de specialpædagogiske indsatser, der efterfølgende evt. iværksættes.

En fortløbende evaluering af området har også med denne undersøgelse vist sig at være yderst relevant og PPR psykologen må til stadighed være nysgerrig og reflekterende med hensyn til praksisformer i samarbejdet med skolerne.

Referencer:

- Andersen T. 2005: Reflekterende processer. Dansk Psykologisk Forlag.
- Andersen T. 2006: Reflekterende samtaler min version I: Eliassen H. og Seikkula, J. (red.): Reflekterende processer i praksis, side 33-49.
- Bagge R.F. 2007: Reflektioner omkring begrepet ikke-vitende posisjon. Fokus på familien nr. 3, side 113-126.
- Bateson G. 1972: Steps to an Ecology of Mind. Ballantine New York.
- Boscolo L. Cecchin G. Hoffmann, L. Penn P. 1991: Milano metoden – samtaler om teori og praksis. Hans Reitzels Forlag.
- Campbell 2005 I: Strand H. 2005: Nye tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet. Psykologisk pædagogisk rådgivning, årg. 42, nr. 5-6, side 695-710.
- Cecchin G. 1987: Hensyn med hypotesedannelse, cirkularitet og neutralitet: En invita-

tion til nysgerrighed. Family Process nr. 26, s. 405-413.

- Christoffersen M.H., Kehlet K., Schaaup T. 2009: E spørgeskemaundersøgelse af de pædagogisk psykologiske vurderinger i to sjællandske kommuner i skoleåret 2006/2007.
- Dyssegård et al. 2007: Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse: En kvalitativ undersøgelse på 11 danske folkeskoler. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut og Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Egelund N. og Tetler S. 2009 (red): Effekter af specialundervisningen. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Foucault M. 2006 I: Rasmussen O. V: Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde. Psyke og logos nr. 27, side 726-748.
- Hertz S. 2005: Marlborough konceptet i en dansk sammenhæng- et konkret eksempel på ideen om at skabe oplevelse af sammenhæng. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning årg. 42, 5-6, side 663-680.
- Hertz S. 2008: Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder. Akademisk Forlag.
- Hertz S. og Nielsen J. 2005: Det dobbelte fokus- og ansvarsområde i relation til børn og unge i vanskeligheder. Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning Årg. 42, 5-6 dec., side 550-562.
- Holmgren, A. 2006: Identitet som historier – eksternaliserende, dekonstruerende og flerkonstruerende sprogbrug. I: White, M. Narrativ teori. Hans Reitzels Forlag, side 9-23.
- Højholt C. 1995: Omkring henvisningen af et barn. Psykologisk Set nr. 18, side 14-24.
- Højholt C. 1993: Brugerperspektiver – forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hårtveit H. og Jensen P. 2005: Familien plus en – indføring i familierapi. Klim.
- Lang P. og McAdam E. 2002: Børns Verdner: Udfoldelse i skoler, familier og samfund I: Dalsgaard C. Meisner T. og Voetmann, K.(red): Værdsat, Værdsættende samtaler i praksis. Psykologisk Forlag, side 17-38.
- Laustsen H. 2009: Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder I: Egelund N. og Tetler S. (red): Effekter af specialundervisningen, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, side 27-131.
- Lentz J. 2009: Er det traditioner og kulturskabte begrænsninger i skolen og PPR, der bestemmer børns vanskeligheder? Psykolo-

- gisk pædagogisk rådgivning nr. 46. Årgang 01-02, side 44-52.
- Maturana H. og Varela F. 1987: Kundskabens Træ. Den menneskelige erkendelses biologiske rødder. Ask, Århus.
- Nielsen B. 2000: Den Pædagogisk-psykologiske vurdering og dens anvendelsesmuligheder. Pædagogisk psykologisk rådgivning nr. 1, side 17-26.
- Nielsen H. W. 2003: Den pædagogisk-psykologiske undersøgelse og vurdering. Psykologisk pædagogisk rådgivning nr. 6, side 754-762.
- Nordahl T. 2005: Læringsmiljø og pædagogisk analyse. Psykologisk pædagogisk rådgivning, årg. 42, nr. 5-6, side 629-646.
- Nordahl T. Sørli M. Manger T. og Tveit A. 2008: Adfærdsproblemer hos børn og unge. Teoretiske og praktiske tilgange. Dansk Psykologisk Forlag.
- Psykologisk pædagogisk rådgivning 2005: Tema: Oplevelse af sammenhæng – et fælles ansvar. Årg. 42, nr. 5-6.
- Psykologisk pædagogisk rådgivning 2007: Ledelse under forandring. Årg. 44, nr. 5-6.
- Rasmussen O.V. 1993: Brugerperspektiver på psykologarbejde og pædagogisk psykologisk rådgivning. Psykologisk pædagogisk rådgivning nr. 2, side 99-114.
- Rasmussen O. V. 2006: Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde. Psyke og logos nr. 27, side 726-748.
- Rasmussen S. A. 2003: Det fjendtlige sprog. Refleksioner over udviklingen i psykiatrien. Fokus på familien vol. 3, side 229-242.
- Riber J. 2002: Truet på kammeratskabet. Fra bedømmelse til anerkendelse – om pædagogisk arbejde inspireret af systemiske og narrative teorier. Fokus på familien, side 138-155.
- Rimehaug T. og Helmersberg I. 1995: Barnepsykiatrisk utredning – fra produkt til process. Veien mod rollen som med-ekspert. Fokus på familien nr. 3, side 145-155.
- Stern, D. 1995: Barnets interpersonelle univers. Hans Reitzels Forlag.
- Strand, H. 2005: Nye tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet. Psykologisk pædagogisk rådgivning, årg. 42, nr. 5-6, side 695-710.
- Strøier V. 1995: Det problemskabte system: Ledelse af 2. orden. Socialrådgiveren nr. 1.
- Strøier V. 2009: Overordnede bevægelser i organisationer. Oplæg på specialistuddannelsen i pædagogisk psykologi. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Sundet R. 1988: Objektivitet i parentes. Presentasjon av og betraktninger rundt Humberto Maturanas arbejder. Fokus nr.1 side 6-17.
- Tetler S. 2009: Pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringssituationer. I: Egelund N og Tetler S.(red): Effekter af specialundervisningen. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, side 145-191.
- Undervisningsministeriet 2005: Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. 15/12 2005, nr. 1373.
- Undervisningsministeriet 2008: Vejledning om folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte. Undervisningsministeriet, 21/01 2008 nr. 4.
- Webb A. 1990: A systems approach to school referrals. Human Systems vol. 1. Oversat af Mortensen, A. En systemisk tilgang til henvisninger fra skoler. Dispuk.
- White M. 2006a: Narrativ teori. Hans Reitzels Forlag.
- White M. 2006b: Narrativ praksis. Hans Reitzels Forlag.
- White M. 2007: Kort over narrative landskaber. Hans Reitzels Forlag.
- Ølgaard B. 1991: Kommunikation og økomentale systemer. Akademisk Forlag, kap. 3.

Samarbejds mødet som konsultativ praksisform



Medarbejderne i PPR bruger en del tid på samarbejds møder, og møderne er ofte af stor betydning både for kvaliteten af arbejdet og for den videre lyst til samarbejde hos de forældre og andre professionelle, som PPR er i kontakt med.

Artiklen behandler samarbejds mødet som konsultativ praksisform. Jeg ser på hvordan nogle af vores almindelige kulturelle ideer om rådgivning, om problemer, om enighed og dialog vil være part af mødet, men også hvordan disse ideer samtidigt kan spænde ben for konstruktivt samarbejde. Jeg foreslår at samarbejds mødet betragtes som en slags organisation med en fælles opgave, og med udgangspunkt i en case ser jeg på, hvordan kommunikationsteori og narrative ideer, bl.a. om konflikthåndtering, kan inspirere til mødeformer med fokus på forskellighed, koordination og gensidig berigelse.

Af Dorte Nissen, cand.pæd.psych., konsulent

Jeg ved ikke, om jeg har lyst til at fortsætte med at arbejde på PPR – det er næsten møder alt sammen, og der er meget lidt psykologarbejde.

Udsagnet kom fra en psykolog under en supervisionssamtale, og det var et udsagn der blev ved med at rumstere i mit hoved. Jeg spurgte mig lidt omkring, og flere kom med overvejelser i samme boldgade: For mange møder og for lidt tid til det egentlige arbejde – og det egentlige arbejde blev her forstået i retning af samtaler og undersøgelser.

Psykologens udsagn og de meldinger der fulgte i halen på det, satte gang i overvejelserne. Hvad skal møderne til for? Hvad er det, man laver til de møder? Hvad har de med konsultative praksisformer at gøre? Hvad har det med psykolog-faglighed (eller anden faglighed) at gøre? Og kan vi få noget mere kvalitativt ud af møderne, hvis vi betragter dem fra andre vinkler?

Når nu de mennesker der sidder sammen til et møde, ser ud til både at ville alt muligt forskelligt, have vidt forskellige ideer om hvad (eller måske endda hvem) problemet er, og alligevel på en eller anden måde skal samarbejde omkring håndtering af et problem - hvordan kan vi så betragte møder? Hvordan kan vi arbejde med mødeafholdelse ikke bare som noget der er nødvendigt for, at det egentlige behandlings- eller undersøgelsesarbejde kan komme i gang, men som en central del af samarbejdet? Hvordan kan vi arbejde med samarbejds mødet som stedet hvor tingene foregår, og hvor der virkelig er brug for det der ofte kaldes faciliterings-færdigheder, proceskonsulentfærdigheder - eller måske også af nogen betragtes som psykologfærdigheder.

Selvom en stor del af PPR-psykologens arbejde består i at deltage i møder, enten som én blandt andre deltagere, som mødeleder eller som facilitator/processtyrer, så er det samtidigt ofte en del

af arbejdet der bliver reflekteret og teoretiseret mindst omkring. Jeg mindes ikke at have hørt om psykologer der på universitetet er blevet trænet i mødeafholdelse, endsige har teoretiseret over det i større omfang.

Derimod har jeg hørt beskrivelser af at nyuddannede PPR-psykologer går til deres mere erfarne kolleger, og at de får korte og måske lidt tågede svar - ikke fordi det har skortet på velvillighed og hjælpsomhed, men måske fordi det er hvad vi kunne kalde, et 'tavs viden-felt': At holde møder er noget man bare 'gør'. Man kan ikke huske hvordan man kom frem til den form, man praktiserer, og det lyder måske dagligdags og trivielt når man fortæller om det. Bl.a. fordi håndteringen af møder ofte ikke er lejret ind i en teoretisk ramme eller professionel historie om hvorfor det foregår, som det gør. Derudover arbejder psykologer ofte alene, så der er ikke mange til at få øje på, være vidner til og spørge ind til disse arbejdsformer. Med et narrativt greb: Det er ikke rigt historiseret.

Men møder er alt andet end ligegyldige. Samarbejds møder kan mere eller mindre tydeligt fremstå som sande dramaer hvor meget er på spil, og hvor der kæmpes hårdt. For samarbejds møder bidrager som alle andre menneskelige møder til historier om hvem man selv er, om hvad man kan forvente i relationer til andre, og til historier om samarbejde. Det er samtidigt en central del af arbejdet omkring børn, og samarbejdets kvalitet har stor betydning for effekten af de samlede bestræbelser (Højholt 2001). Det er vigtige områder at beskæftige sig med – også for psykologfagligheden.

I denne artikel vil jeg se på nogle af de hverdagsforståelser og spændings-

felter, som samarbejds møder er lejret ind, på hvilke effekter det har på måden at forstå og afholde møder, og jeg vil se på, hvordan samarbejds mødernes struktur og samtaleformer kan lade sig inspirere fra bl.a. kommunikationsteoretisk tænkning og narrative ideer om konflikthåndtering. Jeg vil foreslå mødeformer med kraftig styring - men en styring som ikke forudsætter fælles forståelse, men snarere værdsætter at alle deltagere har meget forskelligt syn på problemfeltet, og måske også kæmper indbyrdes.

I mit samarbejde med psykologer og andre faggrupper i PPR møder jeg en stor interesse for at forstå og eksperimentere med konsultative processer, og jeg oplever særligt en nysgerrighed på hvordan man kan *gøre i praksis*. Med Wittgensteins pointe: Viden er at vide 'how to go on' (Shotter, 1994). Det er ikke nok (om end centralt) at have ideer om hvad vej man gerne vil – man må også have praktiske færdigheder i at bevæge sig derhen.

Jeg skriver her til PPR-psykologer, men de fleste af overvejelserne gælder alle PPR's faggrupper.

Konsultative praksisformer og spændingsfeltet omkring PPR

Jeg vil lige starte med at se på nogle af forbindelserne mellem konsultative praksisformer, PPR's opgaver og det at holde samarbejds møder.

Konsultative praksisformer har de sidste mange år været noget af det, der er blevet diskuteret i teoretiske fora (Bl.a. en oversigt i Tanggaard m.fl., 2006) og under hverdagens drift på mange PPR'er. Der har været gjort mange overvejelser over det teoretiske

indhold og ideer til praksis. Det har givet anledning til eksperimenter og udvikling af lokale arbejdsformer og samarbejdsstrukturer.

Nogle af de dilemmaer, som søges håndteret med udviklingen af konsultative praksisformer, er dilemmaer omkring selve den rådgivningsopgave, som er en af de centrale elementer i PPR's virke: PPR's medarbejdere har forskellige faglige ekspertiser, som skal være en hjælp i en situation omkring et barn med vanskeligheder. Det vil ofte være i form af hjælp – gerne rådgivning - til de professionelle (f.eks. lærere og pædagoger) og forældre.

Rådgivning ses ofte i hverdagsforståelsen som en overførsel eller en formidling af viden: En fagperson giver sin viden til den mindre vidende, som tager denne viden til sig og bruger den. Og på én led passer denne forståelse godt til mange af hverdagens erfaringer - alle PPR-psykologer har prøvet, at deres viden ind imellem har været til stor hjælp i arbejdet omkring børnenes vanskeligheder. Når det virker, er det skønt.

Men der er ulemper ved denne 'centering'¹ af psykologens viden (Morgan, 2007).

For det første giver det samarbejds-'vaner', hvor alle vender sig mod psykologen som eksperten: *Du må vide, hvad der skal gøres her?!* Det kan ind i mellem lokke psykologen/rådgiveren til for en stund at glemme, at hun/han ikke nødvendigvis besidder den almægtige, ophøjede viden, og bare køre derudad. Og det kan også af og til resultere i relationer, hvor psykologen sidder med ansvaret for at komme op med noget, mens modtagerne af rådgivningen næsten kan få lov til at spille rollen som prinsessen i Klods Hans: 'Duer ikke!

Næste!'. Selvom psykologen ender med ansvaret, har han/hun ikke nødvendigvis meget indflydelse. En meget opslidende position.

For det andet må man som rådgiver og procesfacilitator ofte med undren høre folk sige, hvordan de har forstået det, de har hørt. Man erfarer igen og igen, at det, der ligner at 'overføre' viden og ideer til andre, kun fungerer i meget simple sammenhænge, og i relationer, hvor begge parter har en meget ens forståelse af situationen.

Der er mange måder at beskrive disse forhold på, og med et mere narrativt sprogbrug kan man sige, at alt hvad vi mennesker oplever, alt hvad vi hører andre sige, bliver 'skrevet ind i' de historier, vi allerede lever i (White & Epston, 1990). Og vi ved fra megen rådgivningsteori, at vi må tage udgangspunkt i, hvor den anden er og hele tiden holde os så tæt som muligt på de andres forståelser af verden, på deres historier, prioriteringer, intentioner osv. For det er fra disse forståelser og historier, der vil blive handlet, uanset hvordan vi rådgiver, og det er der, ansvaret alligevel ligger i hverdagen.

De senere års fokus på mere komplekse kommunikationsforståelser har givet en øget opmærksomhed på de processer, hvor viden skabes og samskabes. For PPR-området betyder det bl.a. et fokus på spørgsmål som: Hvordan kan man som PPR-medarbejder bidrage til at de, der skal handle, kommer til at opleve sig selv som vidende og som værende i stand til at handle? Hvordan kan man komme til at tage udgangspunkt i det, de allerede ved og kan – ja, hvordan overhovedet få det frem, så det er til at tale om?

Med henblik på at tage dette modtagerperspektiv alvorligt og dermed også få skabt situationer, hvor psykologen på godt og ondt er mindre centreret, er der sat skub i eksperimenter med og udvikling af konsultative praksisformer. Der er hentet ideer fra reflekterende team-strukturer og kigget på inspiration fra proceskonsulenters arbejdsformer. Ideer, der har tilført meget, men også ideer, som er udviklet i terapi-kontekster og i ekstern-konsulent-kontekster. Kontekster som på nogen måder er mindre komplicerede end PPR's felt er (Jørgensen og Sparre, 2008).

Effekten for den enkelte PPR-medarbejder kan være at hun ind imellem oplever det, som om konsultative praksisformer står i modsætning til brug af hendes egen faglighed. Det kan opleves som et spørgsmål om *min* viden og faglighed contra *de andres* ideer. Enten bliver jeg på deres banehalvdel, eller også overtager jeg spillet. Enten faciliterer jeg, eller også er jeg rådgiver.

Alles viden er relevant

En anden opdeling af viden kan bidrage til et andet blik. Med inspiration fra Foucault vil jeg her skelne mellem generaliseret viden og lokal viden (Foucault, 1980). Den generaliserede viden er f.eks. de vidensformer vi tilegner os gennem studiet. Det kan være viden om børns udvikling, viden om ADHD, viden om rådgivning osv. Vore studier er hovedsageligt bygget op omkring tilegnelse af generaliseret viden. I vores kultur er sådan generaliseret viden i høj kurs.

Men alle går vi også rundt i forskellige former for lokal viden og lokale færdigheder (White, 2003). Det kunne

være om dagligdagens små udfordringer som: Hvordan får jeg min legekammerat gjort i godt humør igen? Hvordan skal jeg henvende mig til min partner for at få ham med på en ide? Hvordan holder vi i min familie bedst humøret oppe, når tingene driller? Hvordan skal jeg i hvert fald ikke vække min datter om morgenen? Der findes masser af lokal viden, som ikke tales om som viden og måske heller ikke regnes som helt så god. Men det er samtidigt en viden, der gør det muligt for os alle sammen at klare hverdagen.

At den generaliserede viden regnes for den mest rigtige viden gør ofte, at alle parter kommer til at tale mest om den generaliserede viden undervejs i rådgivningsprocessen, mens den lokale viden og dens tilhørende automatpiloter først skubbes til side. Siden derimod, når der skal handles i komplekse situationer, så vil det være den lokale viden der ofte tager over. Så bliver den generaliserede viden og de gode råd måske skubbet til side, eller det bliver en slags sammenstød hvor forvirring og magtesløshed kan få frit slag.

PPR-psykologens opgave er at rådgive og at bidrage med faglig viden hvor det er relevant, men det må ske samtidigt med at de andres viden bliver tydeligere både for dem selv og andre. Det må også ske sideløbende med at der skabes kontekster og stemninger, hvor alles viden kan deles og indbyrdes beriges, og hvor man samtidigt tager alvorligt at generaliseret viden ikke 'bare' kan omsættes til lokal praksis.

For selv om PPR-psykologens generelle faglige viden er yderst relevant, bliver den først rigtigt brugbar i sammenfletningen med den specifikke (lokale) viden om alle de små oversete

dagligdags forhold: *Hvad gør læreren i klassen når x elev gør...? Hvad ser ud til at have virket mindst ringe...? Hvor når synes far, at han har de skønneste stunder med sønnen? Og hvad tænker han, der bidrager til at gøre det til skønne stunder? Hvis læreren synes det lyder som en god ide med at lade x elev arbejde i en lille gruppe, så er det fordi læreren har øje for hvad?*

Hvis vi tager alvorligt at alle former for viden kan være relevante, og at nye ideer og handlinger opstår når forskellig viden møder hinanden, så kan vi beskrive rådgiverens opgave på flg. måde:

Rådgiverens opgave

- At bidrage til at forældre, lærere og pædagoger hver især kan få øje for deres egen daglige viden om problemers håndtering og få øje for det, de allerede kan og gør
- At bidrage til at skabe rammer, så alle parter – forældre, lærere, pædagoger og rådgivningspersonale – kan *dele noget af al deres viden* om problemet, og alle de forskellige ideer til hvordan problemet og dets effekter kan håndteres
- At bidrage til at skabe samtaler hvor det er muligt for alle parter at lade sig *inspirere og berige* af de andres anderledes perspektiver og ideer til håndtering
- At bidrage til i disse samtaler at bringe alle i positioner hvor de involverede parter kan *bruge denne viden og finde veje til at omsætte* den i den brogede dagligdag

Her er udgangspunktet at rådgivere, professionelle, forældre og børn principielt alle må ses som ligeværdige aktører i samarbejdet omkring at forholde sig til problemet og dets effekter. De har hver især forskellige typer af viden, og det er i mødet mellem disse vidensformer, det interessante opstår. Det særlige er ved samarbejds mødet er, at her kan flere forskellige forståelser og vidensformer mødes, og nyt kan samskabes.

Rådgiveren vil derfor ofte have en dobbelt rolle: Hun skal både være til stede som en fagperson med en faglig viden. Men hun skal *også* styre den proces, hvor de forskellige kan lytte til hinanden. De to roller spiller ikke bare nemt sammen. Nogle steder og i nogle situationer vælger man at skille dem ad, men ofte vil man være nødt til at kunne håndtere begge dele.

Og det er samtidigt en opgave der skal håndteres i et spændingsfelt med mange forventninger. Det er ikke bare en let og smertefri bevægelse som kører smukt. Ind imellem giver det anledning til sammenstød både på ledelsesniveau og i marken. Hverdagens ideer om rådgivning og vanerne med at centrere psykologen forsvinder ikke bare, fordi man laver en ny struktur. Det kan føles som om brugerne, både forældrene og de professionelle, lyder til at foretrække trekanter, mens hvor der udbydes firkanter, som en psykolog udtrykker det (Elmholdt, 2006). Forskellige forventninger vil hele tiden vil dukke op og skal hele tiden adresseres undervejs, uanset hvordan man organiserer samarbejdet.

Et samarbejds møde

Når en psykolog siger, at arbejdet mest består af møder, så vil det formodent-

ligt henviser til en række forskellige sammenhænge:

- møder hvor der skal tales med forældrene om resultaterne af en undersøgelse eller tilsvarende med de professionelle – eller måske begge parter tilsammen.
- møder hvor en række fagfolk sætter sig sammen for at finde ud af hvordan et nyt tiltag i specialundervisningen skal skrues sammen
- specialundervisnings-konferencer hvor de professionelle med eller uden deltagelse af forældrene gør status over arbejdet med børn
- opfølgingsmøder hvor forældre og professionelle ser på hvordan det skrider frem med den fælles indsats omkring et barn
- eller..

Jeg har her valgt at tage udgangspunkt i mødet om Oliver.

Oliver er 8 år og er lige startet i 2. Klasse. Læreren har involveret PPR, fordi Oliver er meget urolig. Han forstyrrer ofte undervisningen, er involveret i utallige konflikter, og ind imellem synes han at virke meget fortabt. Skolelederen har på lærernes vegne indkaldt til møde, men er ikke selv til stede. Til mødet sidder læreren Anette, SFO-pædagogen Erik, forældrene Martin og Helene samt psykologen Anne.

Vidt forskellige historier om hvad der foregår

Møder som det skitserede bliver der holdt mange af. Ikke nødvendigvis en kompliceret situation – og dog. Her er

mange perspektiver og mange dagsordener. Her er meget forskellige historier om hvad der foregår, og hver af disse har potentielt stor betydning for hvordan mødet kommer til at forløbe.

Klasselærer Anette sidder alene til mødet, men synes jo også hun skal tale lidt for de andre kolleger i teamet. Kollegaen Sisse brokker sig konstant over Oliver og taler ofte om, hvor vigtigt det er at han får mere kvalificeret hjælp, end hun kan give. Kollegaen Anders er endnu mere betænkelig og taler ofte om at Oliver er ødelæggende for klassen. Anette synes selv hun er den i teamet, der har lettest ved at se Oliver's gode sider, og hun synes måske også at hun har den bedste kontakt til ham. Anette er også betænkelig ved effekten på de andre elever i klassen – hun synes at hun kan se, at nogle af de andre børn helt forsvinder ved al den opmærksomhed som Oliver får. I forbindelse med sin speciallærer-uddannelse har hun skrevet en større opgave om arbejdet med børn og ADHD, og hun synes jo nok at Oliver hører meget til i den kategori

SFO-pædagog Erik ved, at de fleste andre kolleger i SFO'en synes at Oliver har brug for noget støtte i SFO'en. Erik ser sig selv som god til drenge med gang i. Oliver er fuldstændig urolig når han og de andre kommer fra skole. Erik har ind imellem haft stunder på tommandshånd med Oliver, hvor Oliver har været ked af det, og har fortalt om konflikter med både de andre børn og med lærerne. Erik synes at det ville hjælpe betydeligt, hvis lærerne var lidt mindre udskældende og mødte Oliver lidt mere i øjenhøjde. Og så synes han at Martin er noget højtskrydende, og nok burde snakke lidt mere med sin søn.

Far Martin er maler og teamleder i et større entreprenørfirma. Han ser sig selv som én der har klaret sig i livet, på trods af et skolesystem der ikke bare har hjulpet ham, og han forventer også lidt at det bliver Oliver's vej. Martin synes at hans kone er for vag, når det gælder krav til Oliver, og at der indimellem ikke er noget at sige til at Oliver ikke hører efter. På den anden side er Oliver nu godt nok også for meget. Martin synes at lærerne og pædagogerne er lidt slatne, og at de heller ikke rigtigt forstår at drenge er drenge. Og så kan han godt se at Oliver prøver at være part af drengeflokket, og at han kommer i klemme med sin facon.

Mor Helene arbejder som HK'er i et shippingfirma. Hun og Oliver har mange konflikter. Hun synes han driller sin søster meget, og at han er meget lidt optaget af at gøre de ting han bliver bedt om. Helene er ind imellem i tvivl om Oliver fejler et eller andet, for hun synes det er meget mærkeligt hvordan han har udviklet sig. Der har aldrig været problemer af betydning omkring den fire år ældre søster Josefine, som klarer sig fint i skolen – både fagligt og med kammeraterne. Helene synes at Martin er lidt hård i munden overfor Oliver, men hun ser også at Oliver er tydeligt glad for Martin. Hun synes efterhånden at det er ret belastende at være sammen både med deres egne familier og deres venner – der er altid så meget ballade rundt omkring Oliver.

PPR-psykolog Anne har hørt om Oliver et par gange undervejs og har mødt ham i klassen i en anden forbindelse. Hun synes for det meste at Anette og teamet er ret kompetente og solide lærere. Hun tænker umiddelbart at det her må de kunne klare. Og i hvert fald er de ikke dem, der står først i kø til de støttet-

mer der er til rådighed i hendes distrikt. Anne er måske lidt mere betænkelig ved SFO'en hvor den nye afdelingsleder er ret optaget af ressourcerne.

Deltagerne sidder med vidt forskellige historier. Det, at vi alle i en given situation har forskellige historier om tingene og derved ser sammenhængene ret forskelligt, er på én led hverdagsviden, men det er alligevel værd at opholde sig lidt længere ved. Det har meget større betydning end vi almindeligvis tænker over.

Hvis vi på skift tager udgangspunkt i hvordan hver enkelt person forstår situationen, og hvordan hun eller han forstår Oliver's handlinger, så kan vi se at det også må give anledning til forskellige måder at være til stede under mødet. Det giver den enkelte særlige retninger for opmærksomhed: Hvem er egentlig mest interessant at lytte til? Hver især skaber ud fra egne historier mening af det, de andre mødedeltagere siger. Og hver især vurderer, om de andre har forstået 'hvad det virkeligt drejer sig om' og dermed, hvem der skal overbevises eller udsættes for flere argumenter. F.eks. tænker læreren Anette at når PPR-psykologen Anne stiller de spørgsmål, så er det fordi hun ikke har forstået at Oliver har brug for mere støtte. Derfor tænker Anette videre: *Så må jeg hjælpe hende, og det må jeg gøre ved at tale endnu tydeligere!* Og hver især gør de sig ikke mindst tanker om hvad de andre er for slags mennesker. Overvejelser og processer der foregår hele tiden undervejs i mødet

Historier er ikke entydige – der er også kampe mellem forskellige modsætningsfyldte historier i for den enkelte. Alle sidder også med forvirring og 'på den ene side og på den anden side' – også selv om det ikke bliver sagt.

Og alles historier er skabt i forskellige slags sprog, hvor det samme ord kan sætte ret forskellige ideer i gang rundt om bordet. Når Martin siger, at Oliver har brug for lidt mere konsekvens, så kan ordet 'konsekvens' betyde alt mellem himmel og jord i de forskellige historiseringer. Vi tænker forskelligt om de samme ting eller det samme om forskellige ting, som bl.a. kommunikationsteoretikeren Barnett Pearce kommenterer (Pearce, 2007).

For et samarbejds møde betyder det, at det er ret ustyrlig grund. Ingen ord er ligegyldige eller ufarlige. Vi ved intet om hvordan andre forstår det, der bliver sagt, før de begynder selv at tale. Alt kan potentielt blive forstået på de mest uventede måder.

Og det er ikke en fejl ved mødet eller noget vi skal forsøge at komme væk fra – det er et grundvilkår som vi bliver nødt til at håndtere.

Kampen om skylden

Et andet spændingsfelt som også gerne flytter med ind på alle møder, og som let kan forplumre alt hvad der foregår, er 'kampen om skylden'. Den får folk på møder til at bekæmpe hinanden i stedet for at arbejde sammen.

Kampen om skylden får god næring fra en af de stærke antagelser i vores kultur: Når vi ser problemer, så må vi finde ud af hvor de kommer fra. Der må være en årsag, og det er dér at ondet skal rettes - vi skal tage fat om nældens rod.

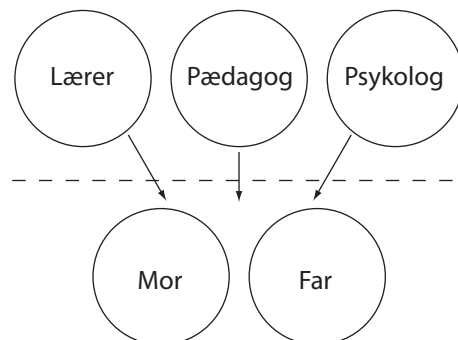
Når det så drejer sig om børn og deres liv, bliver 'hvad er årsagen?' ofte til 'hvem er årsagen?' eller 'hvem har skylden?'. Bl.a. i respekt for at børn vokser op i relationer, bliver der kigget

på de voksne i relationerne. Sammen med den kulturelle mangeltænkning (Hvad er der ikke nok af i denne familie?) Hvad har disse voksne endnu ikke forstået?) (Gergen, 2000) bliver der tit fokus på, hvad der kan rettes til, repareres eller tilføres. Personer – barnet eller de voksne – bliver til problemer.

Det er ligesom at spille sorteper: Alle får travlt med at finde en strategi til enten ikke at få sorteper eller - hvis de får den - straks at få givet den videre. I samarbejdet omkring børn med problemer, kan det komme til at se ud som om at alle arbejder for ikke at få sorteper, men hellere få udpeget nogle andre. Det kan let bidrage til, at der bliver skabt fronter.

I kampen om skylden har alle ikke lige gode kort på hånden - når børn er i vanskeligheder, så er det især forældrene, vi kigger på, og især forældrene der skal lave reparationsarbejdet. Lærere og pædagoger vender ofte blikket den vej. Når der både er lærere og pædagoger og forældre til stede ved et møde, så ser der ind imellem ud til at blive skabt en usynlig linje, hvor de professionelle står sammen om at få ideer til hvad familien skal gøre anderledes.

Figur 1



De professionelles søgen fælles front kan også næres af ideer om, at forældrene står sig bedst ved kun at have én vej at gå, og at de bliver forvirrede af at der kan være flere valide professionelle synspunkter på en given situation.

Det er på en måde en historie om gode intentioner og opmærksomhed på forældres ve og vel. Men det indebærer for det første etiske dilemmaer i forhold til, hvem der reelt skal træffe hvilke beslutninger. Og for det andet kan det give anledning til en kamp mellem de professionelle om den rigtige vej. I gruppen rundt om Oliver kan Anne, Erik og Anette komme til at opleve hinanden som meget mere irriterende og forkerte på den end forældrene. Forældrene gør det så godt de kan – men de andre professionelle burde altså vide bedre...

Uanset hvilke former kampen om skylden antager, så kan den – når den rigtigt folder sig ud - meget let forhindre folk i at være interesserede i andres synspunkter og forslag og måske se dem som relevante. At gøre det, kan jo let opfattes som at tage skyld på sig eller at tage sorteper frivilligt.

Kampen om skylden kommer også let til at skygge for den enorme kompleksitet, som både børnene og vi selv hele tiden er part af og færdes i. Mange børn og deres voksne slås på en gang med mange ting, som er fuldstændigt filtret sammen. Kampen om skylden får let parterne til at tale på måder som får tingene til at lyde simple, end de er – og alle parter kan komme til at sidde med en fornemmelse af at ingen andre forstår, hvad det her *også* handler om.

At lede efter årsager og at forsøge at reducere kompleksiteten giver for ringe mulighed for at sætte ind mod problemet på mange fronter på en gang. En forenk-

let forståelse kan gøre, at man fokuserer på snævre tiltag. Det giver for ringe effekt, hvorefter der så må ledes efter en anden forståelse af hvad årsagen er.

Problemet er problemet – ikke personen

En måde at dæmme lidt op for kampen om skylden, er at arbejde ud fra tanken om, at det er problemet der er problemet - det er ikke personen der er problemet. Et perspektiv der danner grundlag for Michael White's arbejde med at udvikle ideer og praksisformer indenfor narrativ tænkning (White, 2007).

Det betyder at genstanden for vores fokus – det som vi forsøger at forholde os til og måske få skabt ændringer i forhold til - er netop problemet og altså hverken barnet, forældrene eller de professionelle.

Det betyder *ikke* at det ikke kan være nødvendigt at kigge på ændrede vaner og på andre forholdemåder, hvis det kan bidrage til at få problemet til at opføre sig på andre måder. Derimod er vi interesseret i at mobilisere alle parter kræfter, overvejelser og ideer i arbejdet, både med at kigge på hvordan problemet eller problemerne kan beskrives, hvad de gør ved dagliglivet for alle, og med at finde ideer til hvorledes problemerne kan få mindre plads og mindre magt.

For at holde problemet i fokus, kan det være en stor hjælp at begynde at betragte problemerne som noget der også har deres eget liv, og at begynde at omtale dem som sådan. Det vil sige at arbejde med eksternaliserende sprogbrug: *Det som Anette kalder 'usikkerhed' – møder I også den i SFO'en, synes du? Hvad kunne 'usikkerheden' få Oliver til*

ovre hos jer? Eksternaliserende sprogbrug bidrager til at problemer mindre klistrer sig til personer, at der opstår en lille adskillelse mellem person og problem, og at alle derfor lidt lettere kan bidrage til at se på problemet og dets effekter².

En organisation med en opgave

At fastholde at håndteringen af problemet (og de forskellige forståelser af problemet) er det man er fælles om, giver nogle muligheder for samarbejdet. Hvis vi ser på de mere eller mindre usynlige linjer mellem professionelle og forældre (eller mellem PPR personale og lærere/pædagoger) i fig 1, så kan figuren minde om et diagram for en behandlingsstruktur – det kunne måske ligne familietterapi med de professionelle på den ene side og familien eller de samarbejdende parter på den anden.

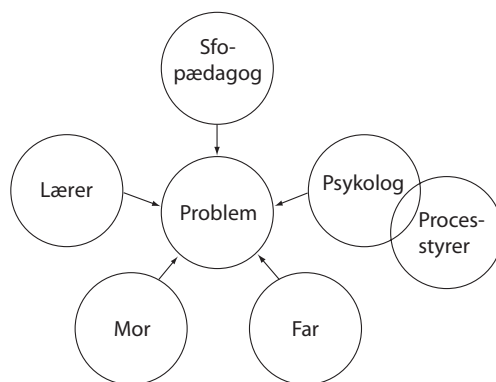
I stedet for en familieterapi-metafor, så kan vi anskue mødet gennem en organisationsmetafor. Selvom organisation kan være et usædvanligt begreb at tage ind over samarbejdet med forældre, så kan den metafor have lidt andre strukturer og vægtninger at tilbyde.

Med ordet 'organisation' får vi ofte associationer i retning af store, komplekse virksomheder, forvaltningssystemer eller måske af de frivillige organisationer, så som spejderforeninger, håndboldklubber etc.

En af de mere almindelige definitioner af begrebet organisation er 'en gruppe mennesker, der samarbejder om at nå et eller flere fælles mål' (Scott, 2003). Og hvis vi nu tænker på en lille midlertidig organisation, et tværgående team, et projektteam, eller et ad-hoc team der skal opløses, når en opgave er færdiggjort, så er det måske billeder, der er

lettere at forbinde med PPR's samarbejds møder: Her er nogle mennesker der for en tid er bundet sammen i forbindelse med løsningen af en bestemt opgave, og opgaven her kunne hedde 'håndtering af nogle problemer og deres effekter'.

Figur 2



Det betyder at vi kan betragte alle omkring problemet som samarbejdspartnere. De kan have forskellige hierarkiske positioner - nogen har mere at skulle have sagt om visse dele, end andre har. De har formodentligt, som i mange organisationer, forskellige ideer om hvad opgaven/problemet er, og i hvilke retninger man skal kigge efter hvad der bør gøres. Og denne organisation skal nu holde møde om den fælles opgaveløsning.

Dialog frem mod den bedste løsning?

Når vi skal deltage i møder, trækker vi hver især på kulturelle ideer om hvordan et møde bør foregå, og på vores historier om at deltage i møder.

Begrebet 'møder' bruges om mange forskellige kontekster og praksisformer – i forskellige typer af organisationer bruges ordet om sammenkomster der har vidt forskelligt formål. Det kunne være

- vi skal kvalificere samarbejdet ved at få mange synspunkter frem
- nogen skal tales på plads
- nogen skal orienteres om hvad der foregår - information
- en forhandling for at blive enige om et kompromis
- forberedelse af et projektforslag, en beskrivelse en beslutning
- eller en skøn blanding af det hele

Møder organiseres på varierende måder, men det er ikke ualmindeligt, at møder forstås og organiseres ud fra ideer om at enighed og fælles fodslag er godt. Og i vores kultur vil der ofte være ideer om at det bør foregå gennem dialogen. Dvs. at man gennem at høre de forskellige synspunkter og gennem at debattere forskellige muligheder og ideer, sammen kan nå frem til DEN gode beslutning. Eller i hvert fald til en nogenlunde acceptabel beslutning, hvor de fleste er med.

Den gode mødeleder er i denne forståelse den, der er god til at gøre rammen klar og til få etableret platforme af enighed – hvor er vi kommet til etc.

Det lyder alt sammen meget godt, men det er ikke så enkelt. For at dialogen kan fungere efter hensigten, stilles der faktisk ret store krav til deltagerne:

- de skal se verden så relativt ens, så det er let - eller i hvert fald muligt - at følge og respektere hinandens tankegang og måder at tale på

- de skal have ideer om at alle - både de selv og andre - kan have relevante bud på det der foregår, sådan at det er værd at være nysgerrig
- de skal være rimeligt frie til at lade sig berige og bevæge under samtalen, dvs. de må ikke være alt for bundne af loyaliteter overfor andre parter og disses beskrivelser af situationen
- der må ikke være alt for meget passion eller fornemmelse af at skulle overleve, for det vil give mere kampberedthed end nysgerrighed.

Man kan spørge sig selv hvor tit det er sådan. Der er ikke noget at sige til at undervejs i mange organisatoriske sammenhænge bliver den nysgerrige dialog let til diskussion eller debat. Engagemnetet i egne synspunkter og erfaringer bidrager til at parterne argumenterer. Forbløffende hurtigt får samtalen karakter af at man forsøger at overbevise hinanden om, at ens eget perspektiv er det mest interessante, legitime og anvendelige, og at den anden part bør hjælpes til at indse det. Ofte bidrager situationen til skærpet klarhed over genialiteten af egne eller andres holdninger. En lejr 'vinder', en anden bliver talt ned, eller fronterne bliver skærpet overfor hinanden (Ravn 2005). Her kan en mødeleder hurtigt se sin rolle forvandlet fra dialogens åbner til (forslået?) kampdommer.

Og hvis vi ser på den lille organisation i vores eksempel, så har den alle muligheder for at ryge væk fra den nysgerrige dialog. Hver især har et (ofte væsentligt) engagement: De har tænkt meget over situationen, de har talt meget om det, og de ofte undervejs udviklet klare synspunkter om hvad det drejer sig om og hvad der skal til. Alle

sidder med vidt forskellige perspektiver om alting, og man kan ikke forvente en rolig overbærenhed overfor andres perspektiver. Alle deltagere har meget på spil – det der foregår på mødet har stor betydning. På hver deres måde spørger de - mere eller mindre formuleret - løbende sig selv: Hvordan kan jeg se mig selv i mine egne og og i andres øjne med den måde, der bliver talt på her? Hvilken slags mor bliver jeg gennem disse bemærkninger? Hvilken slags lærer bliver jeg? Hvad får denne proces mig til at tænke om mig selv psykolog og som processtyrer?

Alle vil være helt parate til at kaste sig ind i debatten og argumentere for hver deres synspunkt. Og alle vil gøre det med de bedste intentioner. Vanskelighederne består i at styre effekterne af de gode intentioner – både hver især og i deres indbyrdes kamp.

Og mødet SKAL styres. Jo mere konflikt, jo mere styring. Der er gang i meget, og for den der skal styre det, bliver opgaven at finde ud af hvordan det skal håndteres.

De kulturelle ideer og vaner om 'dialog frem mod enighed' og 'et fælles grundlag er godt' kan let få processtyreren til at trække i særlige retninger: Hun begynder at lytte efter og samle lidt mere op på ting som hun synes at spore en vis enighed omkring, og/eller hun privilegerer ét perspektiv på situationen (og det kunne jo tilfældigvis være det, som processtyreren er mest enig i?).

Oftentimes får det effekter, der er stik modsat det ønskede.

Det at udvælge noget frem for noget andet vil altid betyde at nogle stemmer kan føle sig talt ned. Det er måske oftere forældrenes stemme end de professionelles. Hvis stemmerne bliver

talt ned, risikerer det at bidrage til en måske yderligere følelse af utilstrækkelighed og magtesløshed hos de pågældende - måske samtidigt med at de føler sig manipuleret eller presset. Det kan give processtyreren fornemmelser af et øjeblik ro på bagsmækken, men kan give langtidseffekter i form af apati, ligegyldighed og en trækken sig fra samarbejdet.

Men ofte bliver effekten alt andet end ro, men snarere et blus på parternes fremhævelse af forskelligheder og uenigheder: Konfliktniveauet stiger. Hvis psykologen siger: *Vi er enige om, at Oliver er en dreng med mange ressourcer*, vil Anette og Erik kunne få stor lyst til at modsige, og hvis hun siger *'vi er enige om at han har brug for hjælp'*, kan Martin sidde og skumme og tænke *'det er dem der er noget i vejen med – de har ingen forstand på drenge'*.

Men hvis det ikke går ud på at blive enige, hvad så?

Koordination af handling og mening

Kommunikationsteoretikeren Barnett Pearce er interesseret i hvordan vi skaber vores forståelser - hvordan alle vores historier opstår igennem de måder vi er sammen på. Og når nu vi hele tiden oplever tingene fra hvert sit perspektiv, hvordan lykkes det os så indimellem i hverdagen at 'forstå' hinanden? Hvad er det vi gør fra øjeblik til øjeblik der nogle gange bidrager til en fornemmelse af afstand eller optrapning af konflikten, mens det andre gange bidrager til fornemmelse af at forstå hinanden og til at kunne gå videre sammen (Pearce 2007)?

Pearce benytter begreberne 'koordination af meningsskabelse og af handlinger'. Alt hvad vi gør med hinanden, såsom leg med børn, snak om filmen i går, skænderier osv. er måder at koordinere os på. Og i forhold til samarbejds møder er diskussioner, small-talk og diverse typer beslutningsprocesser også forskellige koordinationsformer. Vi koordinerer os på måder der bringer os længere fra eller tættere på hinanden.

At tale sammen er også handlinger. For mennesker der tilbringer meget tid og samtaler meget med hinanden, kommer kordinationen til at betyde at man hen ad vejen i lidt større omfang kommer til at bruge de samme ord i lignende situationer. Koordinationen kommer også til at medføre fastere mønstre for, hvordan man nemt kommer videre sammen, og også mønstre der altid synes at ende i konflikt eller mismod. Og man kommer til at udvikle fælles handlingmåder – fælles praksisformer. Hvis man har mange oplevelser sammen, vil en enkelt handling (f.eks. en skæv bemærkning) lettere glide forbi og blive forstået i lyset af alt det andet stabile i relationen og dens vanlige omgangsformer.

En 'organisation' med så relativt kort en baggrundshistorie, som de voksne omkring Oliver har, vil være en organisation hvor koordinationsformerne ikke er stabile, men derimod skrøbelige. Her er ikke mange fælles forståelser der gør det let at lytte til hinanden, og her er ikke mange solide fælles oplevelser der kan lægge en god ramme om relationerne, hvis nogen får sagt noget 'forkert'. Derimod sidder alle i rummet med deres vidt forskellige historier til forståelse af, hvad der foregår – men samtidigt

historier som de andre praktisk taget ikke har adgang til, medmindre der bliver spurgt ind til dem. Meningsskabelsen kan gå i alle mulige retninger.

Det er et vilkår som PPR-samarbejds mødet deler med mange af nutidens projektorganisationer. I en artikel om organisationer i det postmoderne beskriver Gergen organisationers vitalitet som helt afhængig af samtaler hvor forskelligheder bringes frem og koordineres (Gergen, 1992 og 2004). Her betones det at konsensus hele tiden må udfordres, og at uenighedens stemmer må inviteres til at tale med, for at organisationen ikke skal stivne. For at opnå effektivitet og en tilstrækkelig grad af koordinering må man hele tiden interessere sig for hvordan organisationens deltagere forstår noget forskelligt ved det der foregår, ved de ord der bliver brugt etc. Organisationer får simpelt hen problemer når koordinerende samtaler om forskelligheder går i stå.

For at bidrage til at meningsskabelsen koordineres, må man som processtyrer derfor hele tiden 'folde historier ud', dvs. man må spørge til hvad der menes med det sagte, og spørge til hvilke ideer og overvejelser, der (også) bor i det. Derved bliver der muligheder for, at andre kan høre det sagte i den gode intention det er tænkt. *Du siger at Oliver er rastløs i SFO'en. Kan du fortælle om en situation, hvor den rastløshed var på banen? Eller: Den episode du fortæller om der, hvad synes du, det handler om?*

At holde kompleksiteten i live

Processtyreren må derfor heller ikke falde for fristelsen til at forsøge at reducere kompleksiteten.

Hvis vi nu går ud fra at forskelle og konflikter mellem forskellige synspunkter ikke løses, men forstås og måske værdsættes, så bliver det processtyrerens opgave hele tiden sprogligt at introducere denne tankegang (*hvor hjælpsomt, at vi alle ser forskellige vinkler i dette!*) og holde den i live når den kommer under pres.

Det kunne betyde jævnlige bemærkninger som: *Martin, nu har vi hørt lidt om, hvordan Anette ser på tingene, og nu vil vi så gerne høre lidt til, hvad du særligt har blik for. Måske er noget af det lidt det samme, men der vil helt sikkert også være nogen områder hvor du ser lidt eller helt noget andet. Lad os høre lidt til det.*

Det kan også betyde at meget forskellige ønsker for hvad der skal tales om, kan eksistere ved siden af hinanden på møder hvor der ikke er en på forhånd fastlagt dagsorden.

Samarbejds mødet: Hverdagens lille konflikthåndtering

En yderligere inspirationskilde er narrativ konflikthåndtering som går ud fra ideer om at når mennesker har så forskellige vilkår og forskellige historier om disse vilkår, så vil elementer af konflikt være til stede hele tiden (Winslade, 2001). Når vi taler sammen og udtrykker forskellene i måden at forstå verden på, bliver konflikterne ind imellem tydeligere – konflikter opstår, forandrer sig, skrumper ind eller bliver større – de er ikke statiske, vi kan hele tiden gøre ting, der gør dem større eller mindre og mere eller mindre i forgrunden.

Ikke alene får koordinationen på nogle samarbejds møder en form, der kan minde om det, vi kalder konflikt.

Men styringen af et samarbejds møde, med alle komplikationerne, kan godt kalde på ideer til en 'konflikthåndtering light'.

Indenfor narrativ konflikthåndtering arbejder man gennem interviewform hvor man overordnet set lader parterne få lejlighed til at høre til nogle af de historier, som handlingerne på konfliktområdet er lejret ind i for hver af parterne (Winslade, 2004).

Det betyder at interviewer spørger til hver af parternes intentioner med at være til stede og med at bidrage til konflikthåndtering, til deres håb for samarbejdet omkring konflikthåndteringen og til håb omkring hvordan det skal foregå.

Intervieweren bruger et eksternaliserende sprogbrug og interviewer parterne om hvad de hver især vil kalde problemet eller konflikten. Hun spørger især grundigt ind til de effekter som konflikten har på mange aspekter af deres liv. Og intervieweren interesserer sig for parternes håb for hvorledes samarbejdet hellere skulle være. Parterne lytter til hinandens svar, intervieweren spørger til hvad de hører, og hvad de bliver opmærksomme på gennem at høre dette.

Og hvordan skulle det mon løse problemer, kan man spørge sig selv? På en måde svarer det til erfaringer, som mange har med mennesker, de har arbejdet sammen med – eller lever sammen med: På visse områder er de meget uenige med ham eller hende, men fordi de kender den andens historie om hvorfor det er sådan, så gør det ligesom ikke noget. En kollega man er i team med, er meget optaget af selv at komme til tiden og minder også gerne andre om vigtigheden af punktlighed. Det er genstand

for større irritation, indtil en dag hvor man er kommet til at høre kollegaens historier om at vokse op i en familie, hvor ingen brød sig om tid eller aftaler, og historier om hvordan det har bidraget til et ønske om at leve på en anden måde. Herefter er det som om det ikke gør så meget at kollegaen går sådan op i tid. Intet er forandret, konflikten er ikke løst, men den ramme for mening som historierne har skabt, forandrer aligevel.

Her er fokus på en art opløsning af konflikten snarere end løsning.

På et samarbejds møde er det sjældent konflikten mellem parterne, der er udråbt til problemet. Men de samme overvejelser og fremgangsmåder fungerer også i en processtyring af gruppens samarbejde om problemet – eller rettere om det, som de hver især ser som problemet. For vi må gå ud fra, at alle ser lidt forskelligt på, hvad der er problemet. Disse forskelligheder skal ikke fjernes, men stå ved siden af hinanden. Man samarbejder, men der behøver ikke at være entydighed i hvad man samarbejder om.

Eksempel

Nå Erik...lad os høre lidt fra dig og sfo'en. Hvad har I særligt øje for, når I er sammen med Oliver og de andre børn i 1.b.?...Når du nu kalder det at Oliver er anspændt, hvordan vil du så sige at den anspændthed viser sig? Kunne du give nogen eksempler på hvad den anspændthed får Oliver til at gøre? Hvad synes du det gør ved Oliverts relationer til de andre drenge? Er der nogen gange hvor anspændtheden har lidt mindre magt? Kan du give et eksempel på hvad Oliver så gør? Hvad kommer det til at betyde for jeres udfordringer som voks-

ne i sfo'en? Og når I prøver at give dem lidt mere opmærksomhed, så er det fordi I håber det kunne hjælpe til hvad?

Vi skal bidrage til, at der bliver lidt større mulighed for at leve med de uenigheder, der måtte være.

For interviewereren betyder det at spørge ind til det sagte for at gøre det muligt for de andre deltagere at høre de gode intentioner og dilemmaer som der bliver talt ud fra. Det har også tit stor betydning at der bliver brugt lidt tid på at spørge ind til problemets effekter. Det kan være effekterne på hvordan det er at føle sig som forældre, eller på relationen til f.eks. de andre børn i klassen.

Og det vil være vigtigt at få eksempler på nogle af de situationer, hvor der har været samarbejde *mod* problemet – mellem barnet og kammeraterne (f.eks. går børnene ind imellem direkte ud og spiller lidt bold og kommer senere mere afslappede ind) eller mellem de voksne og barnet (en af parterne når at opsøge hinanden før tingene kører op).

Det centrale er at bestræbe sig på at interviewe, så selv den, hvis ører pga. konflikter er halvt tillukkede, har en mulighed for at høre de gode intentioner der gemmer sig i det, der bliver fortalt.

Vi positionerer os selv og de andre

Det kan ind i mellem på møder være svært at lytte til hinanden. Til dels fordi vi har historier om hinanden og om lignende situationer, men også fordi der bliver sagt ting på mødet som sætter tingene i gang.

For processtyreren kan det være en hjælp at lytte efter de måder vi positionerer hinanden på,

når vi taler - de såkaldte 'diskursive positioneringer' (Winslade, 2005).

Vi positionerer hele tiden os selv og andre i sproget. Hvis jeg siger *Skal jeg hjælpe dig?* Så tillægger jeg mig selv en position som en der har noget at byde på, og jeg tilbyder den anden en position som en der med fordel kan tage imod hjælp. Og det vil ofte føles som det helt rigtige i situationen. Mange positioneringer lægger vi ikke mærke til – vi svømmer i dem som fisk i vandet.

Der hvor vi studser, er gerne der hvor vi føler at vi får tilbudt positioner, vi ikke bryder os om, men som vi ikke bare kan afvise direkte. Et eksempel er *'Lad os nu være rimelige'* (jeg er rimelig – du er urimelig), *'det er jo klart at...'* (jeg har fat i den eneste måde at se tingene på – du kan enten give mig ret eller gå direkte imod mig) eller for den sags skyld fra PPR's verden *'vi har ventet længe på at du skulle tage dig af det her* (nu har du ansvaret – vi har det ikke længere).

Undervejs i et møde sker mange positioneringer, og en del af dem vil man som processtyrer formodentligt ikke høre. Men nogen af dem lægger man mærke til.

Undervejs i vores lille gruppe får Anette sagt med stor vægt *'ja, jeg synes i hvert fald, vi skal tænke på, hvad der er godt for Oliver!'*. Her kunne nogen føle, at de fik tilbudt positionen som dem, der var mere optaget af andre ting end Oliver's bedste – ikke nødvendigvis den bedste baggrund for at lytte med nysgerrighed og interesse. Om sådan en sætning har større eller mindre effekter er afhængigt af stemningen i rummet. Men noget lignende hænder ofte. Som processtyrer, der ansvaret for det videre forløb, kan man tit mærke dem som et svagt eller noget stærkere ubehag. Man kan tænke

'åh nej, det sagde han bare ikke'. De kan have nærmest fysiske effekter på tilhørerne, processtyrerens hjerne står stille, og situationen kan let lokke i retningen af strategier som *'jeg går bare videre og lader som ingenting – så er der nok ingen der har lagt mærke til det'*.

Og det hjælper på ingen måde at vende ryggen til den nærmest ildelugtende sag – den bliver ved med at have effekter og vil formodentligt lukke de berørtes ører effektivt. Man er nødt til samle op og spørge yderligere ind, så en vis meningsfuldhed får mulighed for at opstå. Man kan samle op ved at spørge lidt ind til, hvad den anden er optaget af eller har blik for, siden hun siger, som hun gør. Og man kan gå direkte på det, der er sagt: *Så - Anette, når du nu siger at du synes, vi skal tænke på, hvad der er godt for Oliver - hvad kunne du ønske, der kom mere fokus på ved at sige det? Sidder du og bliver i tvivl om de andre er lige så optaget af Oliver's bedste, eller hvad kunne du have øje for, siden du siger det?* Som regel sker der en umiddelbar opblødning gennem de næste svar, der kommer. Og er der store uenigheder, kan de ligeså godt blive sagt højt, som de kan få lov at arbejde i det skjulte.

Koordination og beslutninger

Et sidste væsentligt område der kan være værd at adressere, er spørgsmålet om hvad mødet skal munde ud i.

I megen litteratur om det gode møde, uanset hvilke slags møder, betones vigtigheden af at gøre det meget klart, hvad rammerne er, hvad der kan diskuteres, hvem der kan træffe hvilke beslutninger etc.

Det er mit indtryk at der på mange PPR'er arbejdes ihærdigt for at være

transparente omkring beslutningsprocesserne på møderne. Men det er komplekst – i alle parter kæmpen for at få tingene, som de synes, det er bedst, stikker diskussion og argumenteren let næsen frem.

En af effekterne af ideen om 'dialog frem mod den bedste løsning' er, at den kan lokke de professionelle til at være mindre skarpe på, hvem der egentligt kan beslutte hvad. I kampen om at få tingene, som man vil have dem, er det nærliggende at prøve at gå ad 'dialog-frem-mod-bedste-løsning-vejen'. Her kan den retorisk stærke for en stund lukke besværlige stemmer ned, men jo med de følger det giver.

En klarhed om hvad der er skolens, institutionens, forældrenes eller PPR's beslutning gør det muligt i højere grad at skifte mødets fokus til at skabe et godt og bredt grundlag for beslutningstagen. Ikke som et enighedsgrundlag, men som et grundlag der tager alvorligt, at der altid vil være forskellige perspektiver, og at den der skal træffe beslutningen, skal høre så mange perspektiver som muligt.

Samarbejds møder er vidt forskellige i graden og omfanget af beslutninger. Nogle gange er en beslutning selve mødets formål, andre gange træffer parterne hver især beslutninger for sig selv undervejs og mod slutningen. Som processtyrer må man hele tiden vurdere, om det vil være hjælpsomt og passende at ridse beslutningskompetencer op, og på hvilken måde det skal foregå.

At skabe rammer for den ønskede koordination

Det er vel sjældent at man i PPR regi er interesserede i processer hvor folk får

sværere og sværere ved at samarbejde. Forskelligheder kan være tydelige - ja, der kan populært sagt være enighed om, hvad man er uenige om. Men oftest vil man gå efter at de parter der skal samarbejde, kan blive ved med at samarbejde.

At tale relevant og lytte til andre er ikke noget man kan eller ikke kan - det er også effekter af de rammer der er om samtalen, og af den stemning der bliver skabt.

Hvis det er vores opgave at hjælpe folk til at dele deres viden, at høre på andres viden og lade sig berige af hinanden, så er vi interesseret i skabe rammer for koordination der gør det muligt.

Med en ofte brugt talemåde: Vi er interesseret i at skabe rammer, så alle parter kan hjælpes til at 'lytte på måder så andre får lyst til at tale og til at tale på måder, så andre får lyst til at lytte'.

Den inspiration jeg har beskrevet ovenfor, og mine egne erfaringer med at omsætte ideerne til praksis, har for mig givet anledning til nogle 'do's and don'ts' i forhold til styring af processen på samarbejds møder.

Mødet skal styres

Møder der ikke styres særligt meget, vil ofte blive domineret af mere almindelige mødeformer som dialog og diskussion. For at undgå at argumenteren, skænderier, enetaler eller andre uønskede koordinationsformer tager over, er det nødvendigt med en solid styring af processen. Ikke af indholdet, og ikke af hvad mødets udkomme for de forskellige parter skal være, men en styring af hvem der taler hvornår, og på hvilken måde dette skal foregå.

Det vil sjældent være en god ide at lægge mødets form op til afgørelse blandt deltagerne – så vil de mest mødevante og bedst talende hurtigt sætte dagsordenen. Her må processtyreren sætte sin lid til egen afgørelse. Og hvis man ikke selv ejer mødet vil det typisk ske i samråd med 'møde-ejeren' f.eks. skole- eller institutionsleder.

Deltagerne skal interviewes

Det betyder også at der hele tiden er tale om et interview. Processtyreren stiller åbne spørgsmål, som gør det muligt for mødedeltagerne at fortælle. Og interviewereren stiller mange spørgsmål, for hele tiden at være inde i samtalen.

Det er vigtigt af flere grunde. Dels fordi interviewereren derved kan holde deltagerne nogenlunde på sporet med den tidsramme, der nu er. Og dels fordi interviewereren hele tiden kan lytte med øre for hvad der skal siges mere om, med henblik på at skabe en type koordination der gør samarbejdet lettere. Og gennem spørgsmål og f.eks. brug af eksterntalerende sprogbrug kan processtyreren bidrage til at 'kampen om skylden' kan få lidt mindre frit spil. Og sidst, men ikke mindst kan det være lettere for deltagerne at få sagt de lidt sværere ting, når det sker i form af et svar på et spørgsmål, end når man selv skal formulere det, hvor det både kan risikere ikke at blive sagt, og også risikere at blive sagt på måder, der får voldsommere effekter.

Interview i runder giver klare tale og lyttepositioner

Vi er interesseret i at bringe alle i positioner hvor de kan lytte og tale.

Mange ting kan stå i vejen for at lytte på måder der er hensigtsmæssige til et samarbejds møde, men noget der ser ud til at lukke ørerne, er en optagethed af at formulere næste indlæg i diskussionen. Endnu en grund til at dialog eller diskussion kan være en vanskelig form.

En hjælpsom form er at interviewe i klare runder hvor alle taler efter tur.

Det kan f.eks. betyde at der skal være en indledende runde, hvor der bliver spurgt til ønsker til måden at samarbejde, til håb for mødets udfald, til ønsker til hvad der skal tales om på mødet – eller hvad der nu er relevant.

At få tydeliggjort alles gode intentioner for samarbejdet helt fra starten kan være en god platform for resten af mødet. Det kan bidrage til lidt bedre at kunne respektere de andres synspunkter når de høres i konteksten af gode intentioner.

Derefter kan der være en eller flere udfoldende runder, hvor hver person kan sige lidt om, hvordan de ser problemet, dets effekter, håb for fremtiden etc. som beskrevet tidligere. Og der kan være runder der fokuserer på undtagelser fra problemet med udforskning af hvad det mon kunne handle om.

Til sidst en afsluttende runde, hvor der fokuseres på de afslutninger, der måtte være relevante for mødet. Det kan være ud fra spørgsmål som: *Hvor har det bragt os hen hver især. Hvad er du blevet klogere på ved at lytte til de andre? Hvad vil du gerne have bragt til referat? Hvilken opgave kan du evt. tage på dig? Er der noget du har hørt dig selv eller andre sige, som giver dig ideer om hvad der kunne være godt at gå videre med?*

Tiden er en faktor

Når alle skal tale til mødet, skal taletiden fordeles, og det er ikke kun et praktisk, men som så meget andet også et etisk spørgsmål. Mit eget udgangspunkt vil ofte være at alle skal have lige taletid, således at det ikke bliver den retorisk stærke der kører derudad. Hvis nogen skal have længere tid, så skal det være den person som skal have lidt ro og tryk til at få formuleret sig.

Og det betyder jo, at tid skal holdes. Uret bliver en væsentlig hjælper her – og i mange sammenhænge er det en fordel at gøre uret til en synlig hjælper, så alle ved at tiden er en medspiller. Som regel vil der højst være ti minutter pr person i den udfoldende runde. Det må siges højt at det er sådan, det er. Min erfaring er at folk er glade for, at alle således får plads.

Skab en ramme for bevægelse

Værdsættelse af forskellighed ser ud til at give bedre muligheder for bevægelse, men flere ting kan skubbe i samme retning.

Vi er interesseret i at gøre det legitime, og oven i købet ønskværdigt, at lade sig berige og bevæge af det de andre siger.

Derfor er det en fordel ikke at arbejde med synspunkter der er alt for fastlagte i forvejen. Mange har f.eks. erfaringer med, at hvis først der er lavet en beskrivelse som alle mere eller mindre har skrevet under på, er det langt sværere at skifte standpunkt. Det kan let opleves af den enkelte og af samarbejdspartnere som helt utroværdigt.

Det kan være hjælpsomt at bede deltagerne lytte til hinanden med særlige ører, nemlig de ører som lytter efter

om andre siger noget, som de kan blive inspireret af og måske bruge til noget. Eller lytte til sig selv efter episoder de kommer til at tænke på, når de andre giver eksempler. Det kan også være en ide at minde deltagerne om at der sikkert vil blive sagt meget, som de ikke er enige i – det behøver de ikke gå op i, men hellere lytte efter den lille bid som kunne være interessant. Papir og blyant kan være inden for rækkevidde til dem som kan lide den form.

Intervieweren kan gennem små bemærkninger i spørgsmålene hele tiden markere udtalelsers midlertidighed a la *'sådan som du ser det lige nu mens du taler – det bevæger sig nok lidt hele tiden. Og der er jo også en masse du ikke kan nå at sige'*.

Dobbeltrolle som processtyrer og fagperson

Denne artikels fokus er styringen af samarbejds møder. Meget ofte vil processtyreren samtidigt være til stede som en fagperson, der samtidigt skal bidrage med psykologfagligt input og fagligt begrundede holdninger. Denne særlige kompleksitet er (også) et emne, der kunne begrunde en artikel for sig. Det er dejligt enkelt, hvis man på samme møde ikke er både processtyrer og fagperson, men det er sjældent vilkårene. En PPR-psykolog skal ofte kunne jonglere med forskellige positioner på kort tid.

Det er der store dilemmaer i: Som processtyrer har man principielt ikke meninger, eller meninger skal holdes fuldstændig i snor – her er det styring af proces og ikke af indhold det gælder. Det er nysgerrighed på den anden, der er i fokus.

I positionen som fagperson derimod er det ens opgave at have faglige holdninger og give fagligt input og på linje med andre af mødets deltagere at bringe ind hvad der kunne være relevant til overvejelse og berigelse.

Men man kan ikke på en gang være nysgerrig og udfoldende og samtidigt dyrke sine egne - om end meget faglige - ideer om hvad der er det rigtige at gøre. For at kunne tage positionen som processtyrer er det nødvendigt med en parathed til ikke at kæmpe for at få egne ideer igennem og til at acceptere at andre alligevel gør, hvad de gør.

De to positioner er nærmest hinandens modsætninger og bør ikke blandes.

Det vil sige at hvis processtyreren også undervejs skal have en position som fagperson, så skal alle parter forberedes på det. Man kan sige noget i retningen af: *Når vi kommer til x punkt i mødet, så tager jeg mødestyrer-kasketten af et øjeblik. Hvem kan evt. være den der holder tiden for mig, hvis jeg ikke får passet det? Kunne jeg bede dig være den der stiller mig et par spørgsmål? osv.*

Når tiden er gået, skal processtyrer-kasketten på igen – og det er ikke bare let. For når man efterfølgende lytter til hvorledes andre har (mis)forstået det, man lige har sagt, så ligger det snublende nær lige at hjælpe dem lidt på vej med lidt forklaring/ (læs argumenter)... Men en sådan blanding af positionerne kommer let til at ligge tæt op ad manipulation, og det bliver svært fortsat at have en troværdig processtyrerposition.

Processtyreren og mødets ejer

Når PPR-psykologen har indkaldt til et møde i en situation, hvor hun selv er

'tovholder', er forholdene omkring processtyrer-positionen ikke så komplekse: Hun kan lettere etablere sig selv på måder hun ønsker.

Men en del møder er 'ejet' af andre, f.eks. af skole- eller institutionsleder, men samtidigt er der et ønske om at psykologen tager processtyrerrollen. De er jo faktisk *mødeledere*, men uddelegerer processtyringen.

Det kræver klare aftaler om hvordan mødet vil foregå, og det kan også være nødvendigt at aftale særlige roller til mødets ejer: Det kan f.eks. være indledning og afslutning af mødet, og det kan være en klar overdragelse af processtyrerrollen i starten af mødet.

Hvis f.eks. skolelederen har indkaldt til mødet, vil det ofte være relevant at starte med at interviewe hende om intentioner og rammer for mødet, og at slutte med et interview om hvad næste skridt vil være eller lign.

En ramme, hvor alle kan tale og lytte

At deltage i et møde under disse former er de færreste vant til. For at deltagerne kan få ideer om hvad der kan gøres og ikke gøres under mødet, vil det ofte være en god ide at gøre rammerne for mødet tydelige. Ud over de vanlige rammesætninger som tidsrum og deltagere vil det også være værd at gøre klart, hvad der er 'til udforskning', og hvad der ligger fast. Har mødet f.eks. et klart formål som alle er bekendt med, eller er det et møde, hvor der kunne være lidt forskellige dagsordener til stede omkring bordet?

Det gør det lettere for deltagerne at deltage relevant, hvis de er bekendt med formens spilleregler, begrundel-

serne for den og med de sideeffekter, den kan have. Side effekterne kan bl.a. være forvirringen over at skulle tale til processtyreren, ikke kunne bede om ordet osv.

En introduktion kunne minde om flg.:

Jeg regner med - og håber - at I alle sammen har blik for noget helt forskelligt i forhold til det her, så vi kan få bragt mange rigtigt forskellige synspunkter ind. Der vil nok være ting vi – eller måske nogen af os - ser ens på, og der vil sikkert også være ting vi ser forskelligt på. Og det er jo rigtigt godt, for vi har jo helt forskellige roller i det her. Men måske kan vi få noget ud af at lytte til hinanden, og måske kan vi oven i købet komme op med nogle nye veje at gå – lad os se ad...

Fordi jeg er interesseret i at alle kommer til orde, med al den viden vi har til sammen, så vil vi skiftes til at tale i runder, så man må vente på, at det bliver ens tur.

Jeg vil interviewe jer, så I skal hver især tale til mig, mens de andre lytter. Jeg vil bestrebe mig på at alle får ca. lige meget tid til at tale og lytte. Og det betyder også, at jeg kan risikere at komme til at stoppe jer, når I er bedst i gang.

Det kan jo godt føles lidt mærkeligt, at man ikke bare snakker til hinanden, og man skal sidde og vente på tur, men det er min erfaring, at det er den bedste form.

Videre arbejde med mødets praksisformer

Jeg har her set lidt på samarbejds mødet som en indflydelsesrig og spændende del af hverdagens praksis i PPR. Det

er noget, der nogle gange bruges megen tid og mange kræfter på, og nogle gange opleves det måske som et nødvendigt onde i forhold til det egentlige arbejde.

Det er mit håb med denne artikel at kunne sætte nogle overvejelser i gang omkring en aktiv forholden sig til samarbejds mødet som én blandt flere konsultative praksisformer.

Ikke alene er samarbejds mødet en krumtap i hele strukturen i arbejdet omkring børn, men kvaliteten af samarbejds møderne har meget stor betydning for kvaliteten af de løsninger, der skabes på vanskeligheder i børnenes og familiernes liv. Samarbejdets karakter har også stor betydning for hvordan henholdsvis forældre og professionelle kan gå videre i verden, og for hvordan de ser sig selv og det de har at byde på

Jeg har diskuteret nogle dilemmaer og givet nogle bud på veje at gå. Men artiklen her bør ikke læses som en lettilgængelig kagebog med en klar fremgangsmåde: Bare gør sådan her, så bliver alt uden problemer. Så enkelt er det ikke. Processtyring og ledelse af samarbejds møder er komplekse færdigheder, der består af mange elementer.

Men hele området fortjener at blive taget meget alvorligt, dykket ned i, trænet og eksperimenteret med. Mange af temaerne her kan der med fordel kigges meget mere på, ligesom mødet ikke kan adskilles fra tilgrænsende områder som også har stor betydning. Det kan være refleksioner over det at indkalde til møder på måder, der giver folk lyst til at komme og bidrage. Det kan være overvejelser om hvorvidt det er relevant med formøder med visse deltagere. Det kan være overvejelser i forhold til relationen mellem barnet og samarbejds mødet. Og på et andet niveau kan det

være betydningen af relationer mellem f.eks. forvaltning, skoleledelse og PPR, når der skal afholdes møder på nye måder.

Måske kan mine overvejelser kaste nogle praktiske ideer af sig og en lyst til at eksperimentere med nye måder at håndtere samarbejds møder. Alle holder jo allerede møder og finder deres veje, og der er mange måder at komme omkring tingene på. Så måske kan artiklen bidrage til en opmærksomhed på læserens egne erfaringer og foretrukne mødeformer - en synliggørelse af noget af den tavse viden.

Refleksioner omkring praksisformer i forbindelse med møder er nødvendigt og værdifuldt. At deltagerne har lyst til og mod på at samarbejde er ikke forudsætningen for mødet, men snarere resultatet af en god proces.

Noter (Endnotes)

- 1 Alice Morgan beskriver i sin artikel dilemmaerne omkring forskellige terapeutiske positioner i arbejdet med børn. Overvejelserne er lige så relevante for konsulentens positioner. Begrebet 'centrering' knytter sig til de situationer, hvor terapeutens eller konsulentens viden og erfaring har fortrinsret.
- 2 For introduktioner til eksternaliserende sprogbrug kan man f.eks. læse Russell & Carey (2007) *Narrativ terapi* eller Morgan (2007) *Narrative samtaler*

Litteratur

- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and other writings*. New York: Pantheon Books.
- Elmholdt, C. (2006). Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning* 5.
- Gergen, K. (1992): *Organizational Theory in the Postmodern Era*. Reed & Hughes (eds.) *Rethinking organization*. Sage.
- Gergen, K. (2000). *Virkelighed og relationer*. Kbh: Dansk psykologisk forlag.
- Gergen, K.; Gergen, M. og Barrett, F. (2004). Life and Death of the Organization. Grant, D m.fl. (eds). *The Sage Handbook of Organizational Discourse*. London: Sage.
- Jørgensen, K.D. og Sparre, A.M. (2008) Den narrative PPR-psykolog. *Psykolog-nyt*, 13.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling – deltagelse i social praksis*. Kbh: Gyldendal.
- Morgan, A. (2007). Terapeutens position i arbejdet med familier og deres børn. M. White og A. Morgan, *Narrativ terapi med børn og deres familier*. Kbh: Akademisk Forlag.
- Pearce, W.B. (2007). *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*. Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ravn, I. (2005). Bedre møder gennem facilitering. www.dbp.dpu.dk
- Russell, S. og Carey, M. (2007). *Narrativ terapi. Spørgsmål og svar*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Scott, W.R. (2003). *Organizations. Rational, Natural and Open Systems*. Prentice Hall.
- Shotter, J. (1994). 'Now I can go on': *Wittgenstein and Communication*. Paper given at University of Calgary, Department of Communication.

LP-modellen – forskningsindsats og første resultater



Der er i Danmark en lang tradition for skolebaseret udviklingsarbejde. Mange skoler har selv initieret udviklingsarbejder, udviklingsarbejder er blevet sat i gang i kommuner, og der har været taget statslige initiativer til udvikling. Der er herigennem sat spændende udvikling i gang, og mange lovgivningsmæssige ændringer har haft baggrund i en udvikling, der har fundet sted på skoler. Det er imidlertid karakteristisk, at skoleudvikling kun sjældent er blevet fulgt løbende op af forskning, og man har derfor kun haft sparsom viden om, hvad det er for forhold, der gør, at noget virker, mens andet ikke virker. Det har derfor været svært at overføre erfaringer fra en skole til en anden skole, ligesom erfaringer af og til har været svære at få formidlet til bredere kredse og til uddannelsen af lærere.

Af forskningsleder *Bent B. Andresen*, DPU,
professor *Niels Egelund*, DPU, og
professor *Thomas Nordahl*, Høgskolen i Hedmark.

LP-modellen adskiller sig fra de fleste tidligere udviklingsprojekter ved, at der løbende er integreret såvel kvalitativ som kvantitativ forskning. Der vil derfor løbende kunne offentliggøres resultater fra projektet, og som noget helt nyt vil de deltagende skoler via internettet kunne sammenligne deres resultater med fordelingen af resultater fra de øvrige skoler i projektet, idet det dog ikke er muligt at identificere de skoler, der sammenlignes med. Dette giver skolerne mulighed for på et konkret vidensgrundlag at styre udviklingen hen i den ønskede retning, og det forskningsmæssige grundlag er derfor samtidig et dokumentations- og styringsværktøj i udviklingsprocesserne. Et andet karakteristikum er, at projektet også gennemføres i Norge, og der bliver således mulighed for at sammenligne resultater i Danmark med resultater i Norge. Endelig er det karakteristisk, at forskningen gennemføres ud fra principper om evidens, og der er derfor tale om før-, under og eftervurderinger, hvor

der både er fokus på praktiske resultater og på processer.

Udviklingsprojektet LP-modellen foreløber for hver skole over tre år. Projektet startede i 2007 med 53 skoler, i 2008 kom der 137 flere skoler med, og i 2009 er yderligere 191 skoler gået ind i udviklingsprojektet. Der indgår ultimo september 2009 381 danske skoler fra 72 kommuner. 65 PPR-enheder, 18.969 lærere og pædagoger og 150.958 elever i udviklingsprojektet, der dermed er det største danske skoleudviklingsprojekt nogensinde.

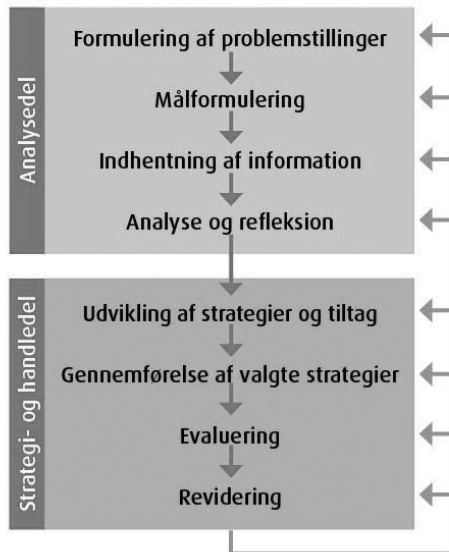
De første resultater fra LP-modellens forskning er offentliggjort sommeren 2009 (Andresen, 2009; Nordahl og Egelund, 2009), og der vil løbende blive foretaget publicering. Denne artikel med PPR, som målgruppe sammenfatter de kvantitative og kvalitative resultater fra de to første rapporter.

Om LP-modellen

LP står for Læringsmiljø og Pædagogisk analyse. Hovedprincipperne i LP-modellen blev udviklet og afprøvet gennem et pilotprojekt på Lusetjern skole i Oslo fra 2000 til 2002 (Nordahl 2002). Resultaterne fra dette arbejde dannede grundlag for et større udviklingsprojekt, som foregik i Porsgrunn, Sandefjord og Ålesund kommune fra 2002 til 2005. Forskningsinstitutionen NOVA stod for evalueringen (Nordahl 2005). Modellen er siden hen anvendt i 167 skoler i Norge og nu i omtrent 390 skoler i Danmark.

I Danmark er det Professionshøjskolen, University College Nordjylland (UCN), der har aftale om at drive og ansvaret for at implementere LP-modellen i danske institutioner og skoler. Finansiering af LP-modellen i Danmark sker gennem de deltagende skolars driftsmidler.

Analysemodellen som nu anvendes i alle LP-skoler i Danmark og Norge kan fremstilles på følgende måde:



LP-modellen er ikke en pædagogisk metode eller arbejdsmetode, som skal anvendes direkte i undervisningen. Modellen handler om at lærere reflekterer – i et kollegialt samarbejde - om og gennemfører undervisningen på den bedst mulige måde for eleverne. Analysemodellen skal anvendes af lærere for at finde frem til hensigtsmæssige pædagogiske tiltag på de udfordringer, som findes i skolehverdagen. Det er en model til pædagogisk analyse, hvor hensigten er at få en eksplicit forståelse for de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen. Fokus rettes mod de konkrete situationer i skolen og på de faktorer, som opretholder problemerne. Heri ligger der, at læreren også skal have fokus på sig selv og sin egen undervisning. På dette grundlag kan der så gennem brug af modellen udvikles og gennemføres tiltag og strategier, som bidrager til at udfordringerne bliver mindre og elevernes læringsudbytte større.

Udover analysemodellen ligger der i LP-modellen en række bestemte arbejdsprincipper og implementeringsstrategier. Et vigtigt princip for LP-modellen er, at den skal være skoleomfattende. Det vil sige, at alle lærerne og ledelsen på den enkelte skole skal involveres i arbejdet med modellen, og der skal også være en selvstændig projektorganisering i skolerne. Yderligere skal alle lærerne arbejde regelmæssigt i egne lærergrupper, hvor analysemodellen skal anvendes systematisk på de udfordringer, som de står overfor i deres egen pædagogiske praksis. Disse lærergrupper skal også modtage vejledning. Der er i modellen også lagt op til specifik uddannelse eller kompetenceudvikling, som alle lærere, skoleledere og vejledere skal gennemgå.

Kvantitative metoder

Den første kvantitative kortlægning i implementeringen af LP-modellen i Danmark rummer resultater for ca. 34.000 elever fra 172 grundskolers 4. til 10. klasse. Idet der er tale om første kortlægning, kan der ikke siges noget om LP-modellens effekt, men kun gives et billede af situationen i den danske grundskole.

I kortlægningen er anvendt et sæt af spørgeskemaer, som beskriver skolerens læringsmiljø og undervisningen. Samme spørgeskemaer har været anvendt i forbindelse med evaluering af LP-modellen i Norge. Hvad læringsmiljøet angår, er skolens kultur, relationer mellem elev og lærer, relationer mellem elever og elevernes syn på skolen i centrum. Med hensyn til undervisningen ses på, hvad der formidles i skolen, og hvilke arbejdsmetoder der anvendes.

Deltagelse i undersøgelsen har været frivillig, idet elevernes forældre har skullet give deres samtykke. Andelen af skolernes elever, som er med i undersøgelsen, er meget høj (91,7 %), hvad der vidner om, at skolernes ledelse og lærerne har udvist et stort engagement og dermed har fået en høj grad af opbakning til undersøgelsen fra forældre. Der er gennemført en kontrol af spørgeskemaernes spørgsmåls pålidelighed ved hjælp af faktor- og reliabilitetsanalyser, og disse har vist, at der er en særdeles tilfredsstillende pålidelighed.

Kvantitative resultater

De første resultater viser, at de fleste elever trives i skolen og synes, at skolen er vigtig. De synes dog også, at timerne kan være kedelige. Variationen er imidlertid betydelig, og der er en del elever,

der mistrives. Eleverne har generelt gode relationer til deres lærere, men oplever at lærerne har mere engagement i de skolefaglige præstationer end i elevernes mere personlige og sociale situation. Der er også som gennemsnit betragtet meget positive relationer mellem eleverne, og netop disse relationer er nært knyttet til social status i skolen og til udvikling af sociale færdigheder. Ca. 15 % af eleverne oplever af og til eller ofte, at de er socialt isolerede.

Eleverne oplever, at der er en relativt god struktur på undervisningen, og at de bliver rost og opmuntret af lærerne. Lærerne oplever, at der for flertallet af eleverne er en god motivation og arbejdsindsats, men at der også er en del elever, hvor motivationen og arbejdsindsatsen lader noget tilbage at ønske. Der forekommer en del forstyrrende uro i timerne, og 1–2 % af eleverne rapporterer selv om alvorlige adfærdsproblemer i form af hærværk, tyveri, vold og misbrug.

Der viser sig at være betydelige forskelle mellem elevernes læringsudbytte. Nærmere analyser viser, at der først og fremmest er en sammenhæng mellem læringsudbyttet og elevernes motivation og arbejdsindsats. Der er endvidere en stærk sammenhæng mellem den skolefaglige og den sociale kompetence. Endelig er der en sammenhæng mellem problematisk adfærd og dårlige skolefaglige præstationer.

Undersøgelsen viser, at der er meget betydelige forskelle i lærervurderingerne for piger og drenge på alle områder, idet pigerne opnår bedre vurderinger end drengene. Den største forskel findes på området social kompetence. Også hvad elevernes selvsvurdering angår, er der helt overvejende forskelle i

pigernes favør, om end forskellene er mindre end ved lærernes vurderinger. Det eneste område, hvor drengene oplever en bedre funktion end pigerne, er ved fravær af social isolation, følelse af at være ensom og af at være ængstelig.

Lærerne er blevet spurgt, om eleverne har en eller anden form for vanskeligheder. Dette viser sig at være tilfældet for 22,9 % af eleverne. Det hyppigste problem er specifikke indlæringsvanskeligheder, der omfatter 7,3 % af den samlede elevgruppe. Andelen med adfærdsvanskeligheder, men ikke ADHD, udgør 5,6 %. Tredjehyppigst er generelle indlæringsvanskeligheder med 3,8%. Der er 0,9 % af samtlige elever, der oplyses at have diagnosen ADHD, mens Autisme-spektrumdiagnoser omfatter 0,6 %.

Der viser sig at være betydelige forskelle mellem elever med og uden vanskeligheder og mellem elever med forskellige typer af vanskeligheder med hensyn til skolefaglige præstationer, motivation og arbejdsindsats, social kompetence, trivsel, adfærdsproblemer. Ikke overraskende klarer elever uden vanskeligheder sig bedst på samtlige områder. Når man fokuserer på typen af vanskeligheder har elever med generelle indlæringsvanskeligheder de dårligste skolefaglige præstationer og den laveste motivation og arbejdsindsats. På de øvrige områder er det eleverne med ADHD og adfærdsproblemer og til dels Autismespektrumproblemer, som klarer sig dårligst. Alt i alt gælder, at elever med problematisk adfærd, ADHD og generelle indlæringsvanskeligheder, en gruppe som omfatter 13,8 % af samtlige elever, hvoraf flertallet er drenge, er dårligt stillet i skolen, og de vil have vanskeligt ved at få en ungdomsuddannelse.

Det er 10,9 % af eleverne i undersøgelsen, som modtager specialundervisning under en eller anden form. Også her er der betydelige kønsforskelle, idet andelen for drenge er 13,9 % og for pigerne 7,8 %. Det betyder, at omkring to tredjedele af alle elever i specialundervisningen er drenge. Hvis man sammenholder typen af vanskeligheder med forekomsten af specialundervisning, er det især elever med generelle indlæringsvanskeligheder, ADHD og Autismespektrum, der får specialundervisning. Disse grupper har tre gange så høj sandsynlighed for at modtage specialundervisning end elever med adfærdsproblemer (uden ADHD). Eleverne, som modtager specialundervisning, har dårligere sociale kompetencer, motivation og arbejdsindsats, skolefaglige kompetencer og lavere karakterer end elever, som ikke modtager specialundervisning. De elever, der modtager specialundervisning, udviser dårligere motivation og arbejdsindsats end andre elever – uden at det dog kan fastslås, hvad der er årsag og hvad der er virkning i den relation.

Kvalitative metoder

Den grundlæggende enhed i den kvalitative følgeforskning er *LP-grupper*. Disse består af lærere og pædagoger, som i fællesskab analyserer og udvikler tiltag til forbedring af skolens undervisning og læringsmiljø. Hver LP-gruppe har en tovholder, som medvirker til at sikre kurs og retning i arbejdet. Grupperne mødes regelmæssigt, og de prioriterer at være fuldtallige fra mødernes start til deres afslutning, og der sker en opsummering af fælles drøftelser på skrift, og resultaterne formidles til

kollegaer. Grupperne drager endvidere nytte af ekstern vejledning, fx fra PPR.

Grupperne dannes ved starten af det treårige udviklingsarbejde. I denne periode mødes medlemmerne regelmæssigt, og de organiserer selv deres arbejde. I praksis udgør de krumtappen ved anvendelse af modellen. De er derfor helt centrale, når man vil følge og vurdere arbejdet med LP-modellen.

Forskningen omfatter ikke observationer af LP-gruppernes indsats, men bygger på interview om denne indsats. Der er gennemført interview om LP-gruppernes erfaringer og arbejdsformer med et panel fra hver skole i slutningen af 2008¹. Et panel består af op til fire medlemmer af den enkelte skoles LP-grupper, typisk to tovholdere og to menige medlemmer. Så vidt muligt har de erfaringer med undervisningen i forskellige fag, og de repræsenterer både LP-grupper fra mellemtrinnet og overbygningen.

I første omgang involverer forskningen LP-grupper på de skoler, som påbegyndte arbejdet med modellen i skoleåret 2007/08. Det omfatter i alt 45 folkeskoler, heraf 28 vest for og 17 skoler øst for Storebælt.

Under interviewet er deltagerne til stede, så de har mulighed for at nuancere og uddybe det, de andre deltagere siger. Interviewene er semi-strukturerede; idet der anvendes en spørgeguide med samme temaer på alle skoler. Varchigheden er ca. 45 minutter.

Hvert interview er blevet skrevet ud og sendt til deltagerne til kommentering, hvorefter udskriften er blevet

færdiggjort og fortolket. Fortolkningen er baseret på Grounded Theory. Den er valgt, fordi den ikke blot fører til beskrivelser og sammenfatninger af indtryk fra interviewene, men til teori, som kan være ledetråd ved fremtidige handlinger og skoleudvikling. Det er en teori om, hvad der virker, når grundskolens udvikling lægges i hænderne på skolens pædagogiske medarbejdere og ledelse – og ikke et bidrag til en stor fortælling om undervisning og læring i almindelighed. Teorien er udformet, så den kan være relevant for praksisfeltet. Der er forskningsmæssigt belæg for den, men den bliver ikke bevist. Hensigten er, at den skal være plausibel. Det forhold, at indholdet både er tæt på praksis og troværdigt, gør den egnet som grundlag for opfølgning på de enkelte skoler.

Forskningens problemstilling er som nævnt, hvad der virker i en skoleomfattende udvikling. Det er et spørgsmål om, hvorvidt LP-modellen kan bruges – og bliver brugt – til at udvikle og forbedre skolens praksis og læringsmiljø. Jo mere ny og nyttig viden, der kan tilvejebringes om dette spørgsmål, jo bedre beslutningsgrundlag får den enkelte skole(leder) for tilrettelæggelse af udviklingsprojekter. Resultatet er derfor af betydning for tilrettelæggelse af fremtidige udviklingsprojekter.

I figuren nedenfor er der givet en grovmasket og skematisk oversigt over de faktorer, som ud fra dagens forskning ser ud til at have størst betydning for elevernes læringsudbytte:

1 Der er planlagt yderligere to interview med de fire personer på hver skole efter ca. to års arbejde i LP-grupperne og et halvt år efter afslutningen heraf.



Ved fortolkning af interviewdata anvendes en begrebsramme, der omfatter seks centrale kategorier og formodede sammenhænge mellem disse. Fem af disse kategorier er nøglebegreber i hidtidig forskning om organisations- og skoleudvikling. Den sjette kategori, fælles fodslag, er anvendt af deltagerne i interviewene og betegner et værdifuldt resultat af arbejdet med LP-modellen.

- Italesættelse
- Systemisk tænkning
- Refleksion
- Mentalitetsændringer
- Visioner
- Fælles fodslag

Kvalitative resultater

Italesættelse og systemisk tænkning

Fortolkningen af interviewdata viser, at den systematiske fremgangsmåde medvirker til at undgå pædagogiske fejlslutninger, som f.eks. kan opstå, hvis man slutter fra pædagogiske udfordringer til individuelle faktorer. Elevernes egenskaber benyttes i så fald til at forklare, hvorfor der opstår afstand mellem ønskede undervisningssituationer

og faktiske situationer. LP-grupperne sigter mod at inddrage andre opretholdende faktorer end elever, der opfattes som specielle. De sætter fokus på faktorer, som de har mulighed for at gøre noget ved.

Når de identificerer en udfordring, som de vil behandle, følger mange LP-grupper desuden et råd om at starte med en relativt simpel problematik. Nogle grupper starter med at drøfte cases om elever, som de betragter som "mest ufarlige". En gruppe begynder f.eks. med at drøfte en enkelt elevs adfærd. Eleven karakteriseres som *enebarn*. Han er vant til hjemmefra, at det hele drejer sig om ham. Det bliver sagt med et glimt i øjet og vidner om, at gruppens medlemmer skal have lidt tid til at vænne sig til tanken om, at problemer og udfordringer også kan skyldes faktorer, som de er ansvarlige for.

Systemisk tænkning indebærer, at LP-grupperne italesætter pædagogiske situationer i deres helhed. De italesætter ikke elevernes problemer i et pædagogisk tomrum, men fokuserer på helheder, relationer og sammenhænge. Individperspektivet bliver suppleret med en helhedsorienteret tilgang. Hvis

der er behov for en psykologisk afdækning af en bestemt elev eller en dialog-samtale, er det ikke en central del af LP-gruppernes opgave. Det udelukker selvfølgelig ikke, at de kan italesætte elevernes motivation og arbejdsomhed og adfærd.

Ved at følge faserne i LP-modellen gør deltagerne erfaringer med at indhente og analysere informationer om både situationer i de enkelte klasser, på hvert hold og i hele skolens læringsmiljø. For nogle kræver det en mentalitetsændring. Flere LP-grupper omtaler den daglige handlingstvang, som kan gøre det svært at italesætte egen praksis, men grupperne bestræber sig generelt på at gøre dette. De bestræber sig på at iagttage, inden de vurderer, dvs. at holde sig over strengen i forannævnte analysemodel, før de handler. Modelens punktvisse fremgangsmåde giver skolens pædagogiske medarbejdere erfaringer med at iagttage og italesætte og først derefter at vurdere handlemulighederne i situationer, hvor der er afstand mellem ønskerne til, hvordan samspillet i klassen bør være, og hvordan det faktisk er. Disse aktiviteter er ikke altid nye for deltagerne, men fremgangsmåden er mere systematisk, end mange er vant til.

Refleksioner og mentalitetsændringer

Analysen af opretholdende faktorer fører også til selvkritik. LP-grupperne italesætter f.eks. ”læreren som en del af problemet”. Flere LP-grupper nævner, at det generelt er sværere at inddrage denne type udfordringer end elevrelaterede faktorer. Alligevel sigter mange grupper mod at udvikle en refleksiv distance til deres egen pædagogiske praksis og italesætte problemer i denne.

Den refleksive tilgang til egen praksis bliver lettere, hvis den finder sted i et miljø præget af gensidig tillid og respekt. Flere LP-grupper nævner også, at der generelt er stor tillid blandt kollegaer, mens andre arbejder med at opbygge denne tillid. Analyse og refleksion er centrale aktiviteter, som kan medvirke til at udvikle et fælles fagsprog i LP-grupperne og styrke deres refleksioner om praksis. Mange deltagerne værdsætter, at de har fået øget tid til refleksion, og at de herigennem bliver mere bevidste om det, de gør i skolehverdagen. Udover øget tid til refleksion værdsætter mange deltagerne i interviewene, at der er kommet mere struktur på dialogen og samarbejdet blandt skolens pædagogiske medarbejdere.

Et andet vigtigt samspilstema er relationerne mellem skolens pædagogiske personale og eleverne.

Både interaktionen mellem lærere og elever og det indbyrdes samspil blandt eleverne kan udgøre opretholdende faktorer. LP-grupperne har derfor også med stort udbytte sat sociale relationer i elevgruppen under lup med henblik på at afklare, om og i hvilket omfang de skaber og fastholder problemer i skolehverdagen.

Fælles fodslag og visioner

LP-gruppernes indsats medvirker ofte til at skabe ”fælles fodslag” blandt skolens personale, og de reflekterer både over vellykkede og problematiske undervisningssituationer. Deres problemformulering afspejler ofte faktorer, der kan begrænse eller fremme elevernes udbytte af undervisningen. Arbejdet hermed skaber både en fælles viden om, hvad der fungerer godt, og hvad der

fungerer mindre godt i den pædagogiske praksis og skolens læringsmiljø.

Mange LP-grupper har sat fokus på undervisningens organisering og struktur og undersøgt, om den virker befordrende eller hæmmende for elevernes læring, og de er dermed kommet frem til et fælles fodslag om, hvad der er god klasseledelse.

Et vigtigt element i fælles fodslag og visioner er, at personalet på skolerne udviser loyalitet overfor systematikken i LP-modellen. De kvalitative interviews har også berørt dette. Der gives udtryk for, at systematikken er ny, og at de følger den, selv om det både er en udfordring at skifte fokus fra elever med særlige behov i undervisningen til opretholdende faktorer og at iagttage situationer i skolehverdagen uden straks at følge op. LP-modellen skal væsentligst fungere som en impuls for forandring. De enkelte LP-grupper kan tilpasse den til deres egen lokale situation, men det sker kun i mindre grad. I de fleste tilfælde vurderer LP-grupperne, at lærerne er loyale over for tilgangen beskrevet i LP-modellen

Nogle LP-grupper peger på, at det kræver en mentalitetsændring at være loyale over for modellen, fordi de er vant til at gå direkte til handling. Arbejdet med modellen medvirker således til at bryde med den vanetænkning, som ellers kan præge tilrettelæggelsen og evalueringen af de gennemførte aktiviteter i skolens læringsmiljø. Det nævnes også, at modellen kræver en indkøringsperiode.

Nogle deltagere peger også på, at mødernes varighed eller tidspunkterne for disse kan være en udfordring, og nogle fortæller, at skriftlighed og LP-modellens terminologi kan blive en udfordring

for dem. Det siges også, at indhentning af information og analyse kan være en udfordring, fordi skolens pædagogiske medarbejdere har en handlingsorienteret mentalitet.

Samlet konklusion

LP-modellen er helt uden sidestykke det største udviklingsprojekt i Danmark nogensinde, og det er et interessant karakteristikum, at det er skolerne selv, der betaler for at være med, da der ikke er nogen form for central støtte til projektet. Det er endvidere karakteristisk, at der er tilkøbet kvantitativ og kvalitativ følgeforskning til projektet, således at der allerede kort efter projektstart har kunnet tegnes et billede af de læringsmiljøer og elever, der indgår, ligesom der er opnået viden om implementeringsprocesserne på skolerne.

Resultaterne fra den kvantitative kortlægning peger på, at skolen har vanskeligheder med at få en gruppe på 10–15 % til at lykkes. Sammenholdt med andre undersøgelser tyder meget på, at der er et behov for at tage udgangspunkt i læringsituationernes kompleksitet, og at der derfor er et stort behov for individuelle og fleksible løsninger. Der er endvidere behov for, at lærere er kvalificerede til at yde den differentierede og fleksible undervisning med individuel tilpasning, som en del af eleverne har behov for. Klasseledelse synes at være et vigtigt moment, så der er rammer for undervisningen, og så eleverne ved, hvad de skal arbejde med. Disse elementer indgår som en væsentlig del af LP-modellen, og de norske erfaringer viser, at implementering af ændrede pædagogiske fremgangsmåder kræver tid og engagement fra hele sko-

len, fra skolens ledelse og ned gennem hele personalets virksomhed, ligesom der kræves en kontinuitet over flere år, før strategierne bliver en del af en skoles kultur. Hvor det sker, ses også en bedring af skolens resultater. Formentlig vil dette også vise sig ved den afsluttende kortlægningsundersøgelse i Danmark.

Den kvalitative følgeforskning viser, at arbejdet i LP-grupperne generelt er kommet fint fra start på de 45 skoler. De gennemførte interview giver derfor ikke anledning til at anbefale gennemgribende ændringer, men kan pege på nogle elementer, der kræver at man lokalt gør sig overvejelser.

Grupperne får fra PPR sparring og vejledning om formulering af problemstillinger og metoder til observation og iagttagelser mv. Dette fungerer mange steder godt, men der er også kommuner, hvor der har været vanskeligheder med at få PPR til at indgå i denne rolle med henvisninger til tidsforbrug og betaling for indsatsen. Sparringen og vejledningen burde være en kernefunktion i PPR's konsultative virke, og det må anbefales, at dette tages op på kommunalt plan.

Grupperne er sammensat under hensyntagen til lokale forhold, som bevirker, at nogle grupper er sammensat på tværs og andre på langs af skolens årgange, og det må anbefales at eva-

luere den nuværende sammensætning (betydningen af at grupperne er sammensat på en bestemt måde), herunder om der er behov for at justere denne sammensætning for at styrke deltagerens udbytte.

LP-grupperne og ledelsesteamene organiserer selv deres arbejde, og det anbefales at evaluere denne organisering, herunder værdien af de nuværende tidspunkter for møder, deres omfang samt forberedelse og opfølgning på disse møder. Skolernes LP-koordinatorer bør vurdere, om der er behov for at styrke indsatsen fremover gennem deltagelse i temadage, netværksdannelse med andre koordinatorer, tættere samspil med ledelsesteamet eller lignende, og LP-gruppernes tovholdere bør afklare, om der er informationer eller materialer eller inspiration om deres rolle i udviklingsprojektet, som de savner og/eller kan bruge til at styrke deres indsats.

Litteratur

- Andresen, B.B. (2009): Billeder af en udviklingsorienteret folkeskole. Resultaterne af en interviewundersøgelse foretaget på 45 LP-skoler i Danmark. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T & Egelund, N. (2009): Billeder af situationen i den danske grundskole. Udvalgte resultater fra den første kortlægningsundersøgelse i LP-modellen i Danmark. Frederikshavn: Dafolo.

PALS – nyt evidensbaseret skoleudviklingsprogram i Danmark



Skoleudviklingsprogrammet PALS – Positiv Adfærd i Læring og Samspil er i et pilotprojekt blevet indført på 12 skoler i 4 kommuner i skoleåret 2008-09. Fra maj 2010 kan nye kommuner blive en del af projektet. Udviklingen af programmet, der på et evidensbaseret grundlag kan bidrage til at fremme trivsel og forebygge udvikling af adfærdsproblematikker, støttes af Servicestyrelsen, som medvirker til uddannelse af kommunale PALS-vejledere, der understøtter skolens udviklingsproces. Uddannelsen af nye PALS-vejledere, som oplagt kan rekrutteres fra den kommunale PPR funktion, varer 1½ år og er gratis i projektperioden 2009-2011.

Implementering af PALS kræver stor forandringsparathed, nytænkning og øget tværsektorielt samarbejde i hele det kommunale system samt omfordeling af en række ressourcer. Til gengæld medvirker implementeringen til den række paradigmeskift, der er nødvendige, hvis stigningen i henvisningerne til specialpædagogisk indsats skal bremses og skolen på en pro-aktiv måde skal gøres inkluderende og anerkendende.

Af Gøye Thorn Svendsen, psykolog og programleder for PMT-O og PALS i Danmark

- Udvikling af et godt læringsmiljø i et tæt samarbejde mellem forældre, skole og specialpædagogik med det mål at forebygge og behandle adfærdsproblematikker stiller krav og udfordringer til PPR om aktiv indsats, videreudvikling af den konsultative funktion og mulighed for at udvikle nye arbejdsfelter.

Historien bag PALS DK

Skoleudviklingsprogrammet PALS er udviklet i Norge ved Atferdssenteret (Norsk senter for studier av problematferd) i Oslo. Centeret har siden 1999 haft et nationalt ansvar for at ”utvikle kompetanser om barn og unges sociale ferdigheter og atferdsproblemer, og videreføre kunnskapsbaserte metoder og tiltak for skoler, barnehager og familier” (Arnesen, 2007). På baggrund af en række succesfulde erfaringer med at

importere og transformere behandlingsprogrammet PMT-O (Parent Management Training fra Oregon) blev PALS programmet udviklet med støtte fra The Institute on Violence and Destructive Behavior, University of Oregon. Her deltog især prof. Jeff Spargue¹ med at overføre erfaringer med det amerikanske program School-wide Positive Behavior Support – SWPBS fra Oregon til Oslo.

I USA, Canada, Australien, Norge, Island, Holland og Danmark benytter over 9000 skoler nu Positive Behavior Support programmer, der bl.a. videreudvikles gennem Assosiation for Positive Behavior Support (se www.apbs.org).

Også i Danmark kom interessen for SWPBS programmerne på baggrund af

¹ Jeffery Spargue vil give oplæg ved Evidenskonference maj 2010, Nyborg Strand.

erfaringer med behandlingsprogrammet PMT-O. I 12 danske kommuner er der på nuværende tidspunkt uddannet PMT-O terapeuter, der arbejder med familiebehandling i familier med børn i alvorlige adfærdsproblemstillinger. Det var kommunerne Aalborg, Holstebro, Herning og Ikast-Brande, der først opbyggede denne behandlingskapacitet, hvorfor det naturligt nok også var disse kommuner, der fik interesse for at kunne arbejde på et mere forebyggende grundlag i skoler og daginstitutioner. Kommunerne knyttede i første omgang kontakt til Island, hvor Hafnarfjardar kommune ved et stort udviklingsprojekt havde udviklet et helhedsorienteret tiltag, der integrerede forebyggelse og behandling af adfærdsproblematikker. Kommunerne involverede Servicestyrelsen, der under projektet Helhedsorienteret forebyggelse af mindre børns adfærdsvanskeligheder også skabte en sammenhæng mellem udviklingen af det forebyggende tiltag (PALS) og de foregribende og indgribende tiltag (PMT-O, forælderrådgivning mv.).

Under projektet skabes der erfaringer med at implementere PALS i 12 pilotskoler i de 4 kommuner. Herved uddannes 4 PALS-vejledere ved vejlederuddannelsen ved Atferdssenteret. I projektet er der udviklet en lokal efteruddannelsesmodel, således at udvalgte lærere, pædagoger, sundhedsplejersker, psykologer mv. uddannes til specifik, kortvarig forælderrådgivning ved adfærdsproblematikker. Der næst er det hensigten at udvikle et forældregruppetilbud til familier med børn i risikozonen.

De 4 PALS-vejledere, der nu er ved at færdiggøre deres vejlederuddannelse, vil i samarbejde med Atferdssenteret udvikle en dansk PALS-vejleder model.

Uddannelsen af det næste hold PALS-vejledere vil starte i maj 2010 – se mere om dette i det følgende.

Begrundelsen for Servicestyrelsens deltagelse i projektet er bl.a., at styrelsen har til opgave at aktivt bidrage til en vidensbaseret socialpolitik. Styrelsen skal medvirke til udvikling af nye metoder og redskaber samt iværksætte nye initiativer, hvor det er målsætning at løsninger, f.eks. inden for børne- og ungeområdet, baseres på effektmålinger, forskningsbaseret viden og dokumentation. Da Servicestyrelsen i forvejen indgik i implementeringen af PMTO behandlingen i Danmark, har det været naturligt at udvide dette tiltag med udviklingen af PALS, der også har et evidensbaseret grundlag.

Om PALS

Som titlen siger, er det målsætningen gennem PALS at udvikle positiv adfærd i læring og samspil for herigennem at forebygge udviklingen af adfærdsforstyrrelser og adfærdsproblematikker.

Eller sagt på en anden måde af nogle af de amerikanske programudviklere (Carr 2002):

"The primary goal of PBS is to help an individual change his or her lifestyle in a direction that gives all relevant stakeholders (e.g., teachers, employers, parents, friends, and the target person him- or herself) the opportunity to perceive and to enjoy an improved quality of life. An important but secondary goal of PBS is to render problem behavior irrelevant, inefficient, and ineffective by helping an individual achieve his or her goals in a socially acceptable manner,

thus reducing, or eliminating altogether, episodes of problem behavior".

Det er således ikke uvæsentligt, at nogle af tilbagemeldingerne fra de danske pilotskoler har været: "Det er blevet sjovere at være lærer, jeg troede, at jeg skulle gå på pension til sommer, men jeg tager lige et par år mere" eller "En af vores lærere konstaterede: Jeg har slet ikke skældt ud i dette skoleår".

De norske evalueringstudier viser som nævnt opmuntrende resultater. Forskningen viste nedgang i lærerobserveret problemadfærd (målt både i og uden for klasserummet) både ved kontrolskolerne og ved PALS skolerne, men nedgangen var størst ved PALS skolerne. Der, hvor nedgangen var størst, var hvor programmet var indført med størst metode loyalitet og fidelity. I de to år undersøgelsen varede, blev der registreret et øget antal elever med udadreagerende og antisocial adfærd på kontrolskolerne, mens antallet af disse elever faldt ved PALS skolerne (Odgen 2007). Selvom der ikke generelt kunne konstateres signifikant bedre udvikling af elevernes sociale kompetencer inden for undersøgelsens 2 års periode, viste der sig signifikant bedre resultater for de to-sprogede elever ("immigrant students") på PALS skolerne. (Sørli 2007).

Også trivselen i lærerjobbet har vist sig at øges, "Man lever længere som PALS-lærer" – siger skoleleder Arild Sanvik, Harestua skole, Lunner kommune.

PALS udviklingsprogrammet er:

- evidensbaseret

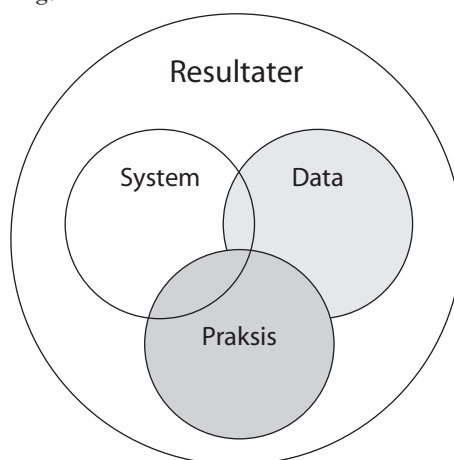
2 Kommentarer fra opsamlingsseminar 16.-17. juni i Holstebro for danske PALS skoler.

- skoleomfattende med systematisk systemtilpasning
- teambaseret
- mestrings- og kompetenceorienteret
- handlings- og færdighedsorienteret
- tilpasset den enkelte skoles situation og behov
- differentieret således at indsatsniveauet tilpasses problemløsniveau
- proaktivt og problemløsende
- fortløbende evaluerende ifh. til program integritet og vedligeholdelse samt ifh. til ændringer på elev- og skoleniveau.

Programmet har udgangspunkt i den sociale interaktionslæringssteori og benytter økologiske, systemiske ressourcefokuserede og anerkendende udviklingstænkninger.

Programmet opnår resultaterne ved, at de fire hovedelementer: System, Praksis, Data og Resultater indgår i et dynamisk samspil (fra Arnesen, 2007) – se Fig. 1.

Fig. 1



Systemdelen omhandler skolens interne og eksterne støttesystem. Internt er

det skolen (ansatte, ledere og forældre), som støttes af den eksterne PALS-vejleder. Eksternt støttes det politiske og administrative faglige og ledelsesmæssige niveau (herunder støttesystemer som PPR, Familiehuse mv.) via Servicestyrelsens centrale implementeringsteam. Der støttes op om skolens arbejde med at fremme en proaktiv skolekultur, der understøtter positiv adfærd, udviklingen af sociale og faglige kompetencer og et godt samspil i et udviklende læringsmiljø.

Praksisdelen er de konkrete tiltag, der gøres for at fremme et positivt læringsmiljø. Her involveres alle børn og ansatte ved interventioner på alle niveauer for at udvikle nye færdigheder og kompetencer. Et sæt kerne- og støttekompetencer danner grundlaget for disse interventioner, som skolens personale får oplæring i at anvende. Bemærk, at det omfatter hele personalet pedel, sekretær mv.

Støttekomponenterne (definere og indlære regler, gode beskeder, regulering af følelser, kortlægning og vurdering) giver støtte og forståelse til udøvelse af programmets kernekomponenter (opmuntring, positiv involvering, grænsesætning, indsigt og tilsyn, problemløsning). Gennem en procesorienteret oplæring, hvor PALS-vejlederen i en proaktiv læringsproces sikrer viden om, hvordan prosocial adfærd fremmes, lægges op til drøftelser og refleksioner over skolens praksis. Det læringsteoretiske grundlag indvirker på måden hvorpå den prosociale adfærd sikres. Både ansatte og elever kommer i en læringsproces i at give og få positivt og enkelt formulerede retningslinier om, hvad der er forventet adfærd på skolens forskellige områder. Læringsprocessen

bæres frem gennem systematisk bekræftelse og anerkendelse ved brug af opmuntring, ros og belønning med den hensigt at styrke det positive trygge skolemiljø. Samtidig bearbejdes skolens negative konsekvenser for u hensigtsmæssig adfærd til milde, forudsigbare, umiddelbare reaktioner i form af milde, negative konsekvenser, som er tilpasset det forhåndsdefinerede problemliveau.

Datadelen omhandler systematisk indsamling af information om negative hændelser og kortlægning af problemadfærd i skolemiljøet. Indsamlingen danner grundlag for og giver støtte til beslutninger om hensigtsmæssige tiltag på skole-, klasse- eller elevniveau. Personalet – og i praksis især det på skolen nedsatte PALS-team – opøves i en funktionel adfærdsvurdering af de indsamlede informationer, således at der i samarbejde med eleverne og deres forældre kan udarbejdes og iværksættes målrettede planer. Planerne støtter elevernes udvikling af mere positiv adfærd, - eller rettere, som tidligere nævnt, ved gøre den problematiske adfærd irrelevant og ineffektiv. Først og fremmest ved at fokusere på den positive del af adfærden og ved at iværksætte proaktive læreprocesser.

Dataindsamlingen understøtter også skolens og beslutningstagernes vurdering af implementeringsprocessen ved at sikre et mål for, hvor stabilt og stringent skolen, teamet og det enkelte medlem af personalegruppen er kommet i implementering.

Indhold og arbejdsmetode

PALS fokuserer på:

- Gode og effektive beskeder
- Ros og opmuntring – Positive beskeder

- Grænsesætning – Negative konsekvenser
- Problemløsning
- Vejledning – Tilsyn – Opfølgning
- Positiv involvering
- Regulering af følelser
- Kortlægning og vurdering af adfærd

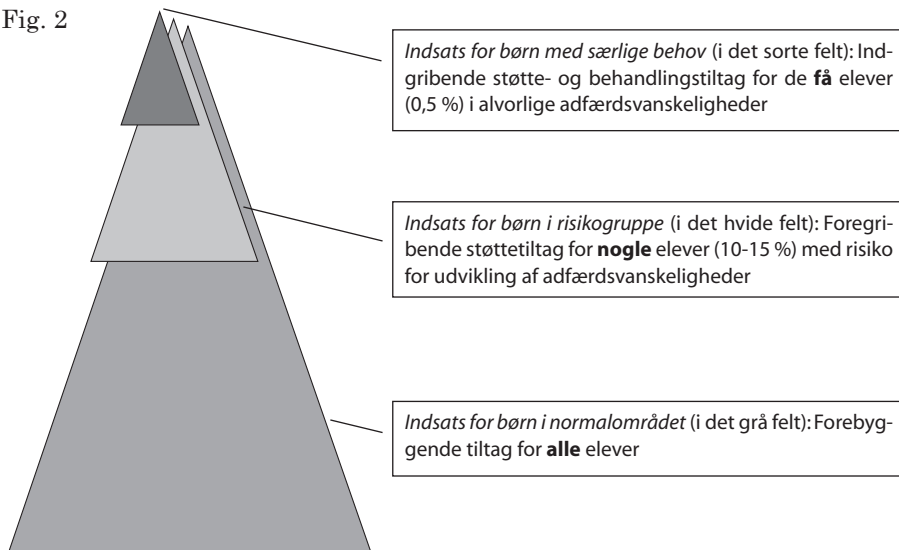
Som nævnt tager PALS udgangspunkt i PMT-O behandlingen og slægtsskabet med hensyn til fokuspunkterne viser sig her tydeligt. For nærmere præsentation af PMT-O vil jeg henvise til artikel i Psykolog Nyt (Kjerholt og Svendsen 2008).

Det er en afgørende del af grundtænkningen, at den pædagogiske og specialpædagogiske indsats differentieres efter problemtyngden og at der til enhver tid først vurderes om de generelle almenne tiltag virker efter hensigten, inden gruppebaserede eller individualiserede tiltag bringes i spil.

I PALS kategoriseres efter 3 indsatsniveauer - se fig. 2

Baggrundsforståelsen for denne kategorisering findes bl.a. i forklaringsmodellerne for adfærdsproblematikkernes opståen, udvikling og omfang. Både Mari-Anne Sørlie (Nordahl m.fl. 2008) og Bjarne Nielsen (Nielsen 2008) har på glimrende vis fremstillet en række af disse forklaringsmodeller, hvor især Sørlies komplekse rammeforståelse og beskrivelse af en tilnærmelse mellem en række grundlæggende teorier lægges til grund for en række af PALS programmets indsatser. "Det sidste årtiers tilnærmelse mellem teorierne og den samtidige drejning i systemisk retning er sket under indflydelse af forskningens afdækning af, at der er flere faktorer, som spiller sammen med og kan forudsige udviklingen af adfærdsproblemer... Denne forskningstradition, som lægger vægt på forståelse af samspillet mellem risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, reflekteres i teorierne... Kompetence- og ressourcetilstand (har) nu empirisk ... fået god støtte" (Nordahl m.fl. 2008).

Fig. 2



Som tidligere nævnt ledes oplæringsprogrammet på skolen af en kvalificeret, ekstern PALS-vejleder. Den danske model af PALS implementeres i løbet af 3 år fra projektstart:

1. år – Oplæring og planlægning

Der fokuseres på de generelle, forebyggende tiltag:

Alle skolens ansatte deltager i udviklingen og er med til at sikre en lokal, tilpasset implementering af PALS. Der sammensættes et PALS-team, som repræsenterer skolen bredt, og som sikrer et fortsat fokus på PALS.

Pædagogiske refleksioner, kompetenceudvikling, træning af nye færdigheder og udarbejdelse af fælles forventninger i forhold til adfærd, fælles regler og procedurer er væsentlige arbejdsområder i det første år med PALS.

2. år – Handling og fortsat oplæring

Det andet år er handlingens år, hvor der sættes gang i de generelle, forebyggende tiltag, som er blevet planlagt og udviklet i løbet af det første år. Elever og forældre involveres i starten af det andet år.

3. år – Opfølgning, vejledning og igangsættelse af de individuelle støttetiltag

Skolen vedligeholder og opretholder de forebyggende tiltag, som blev udviklet i det første år og igangsat i det andet år.

De individuelle støttetiltag, der blev udviklet i det andet år, sættes i gang.

Fokus rettes nu også mod de elever, der har brug for supplerende indsatser for at kunne trives adfærdsmæssigt. Her igangsættes forælderrådgivning. Der etableres faste procedurer i forhold til supplerende indsatser.

I forhold til både de norske og amerikanske udviklingsmodeller har det i

den danske model været væsentligt og meget afgørende, at de forebyggende tiltag under PALS blev kædet tæt sammen med de familieorienterede og specialpædagogiske indsatser, der eventuelt iværksættes i Servicelovens regi. Det danske projekt er således først og fremmest et brobygningsprojekt, der stiller krav til både skole/institutionsforvaltning og den sociale forvaltning om tæt tværsektorielt samarbejde.

De lokale PMT-O terapeuter, der i pilotkommunerne er placeret i det udførende led (familiehuse og behandlingsteam), indgår i PALS-teamenes arbejde, deltager ved at uddanne de til skolen tilknyttede familierådgiver og medvirker ved at udvikle gruppeforløb, som tilbud for familier med børn i risikozonen. Det har været afgørende, at behandlingsindsats og forebyggende tiltag blev udviklet som en helhedsorienteret ydelse, hvor sprog, handlinger og tænkning ligger inden for samme forståelsesramme. Det har samtidig været væsentligt for de deltagende skoler, at der blev udviklet hurtige og smidige bevillings- og visitationsveje til den specialpædagogiske indsats, således at inklusionsbevægelsen ikke landede på et punkt, hvor skolen skulle klare ”det hele inden for de samme begrænsede ressourcer”.

Brobygningstanken har været en udfordring for de deltagende kommuner. Det har krævet øget fokus på visitations- og henvisningsveje. Der har været behov for kompetence og beslutningsafklaringer samt en række forsøgsordninger, hvor muligheder under Servicelovens § 11 og 50 er blevet drøftet intenst, uden at der på nuværende er fundet endelige modeller. I denne forbindelse er PPR's funktion og udviklingsmuligheder også blevet bragt i spil.

Evidens

På nuværende tidspunkt indføres PALS i Danmark som en del af det norske PALS koncept og læner sig derved op ad den norske og amerikanske vidensbasering. PALS er i Norge systematisk afprøvet og tilpasset de norske skolevilkår ved et evalueringsstudie i 2002-2004. Dette evalueringsstudie havde fokus på programmets universelle forebyggende tiltag (Sørli og Odgen 2007). Herudover er der foretaget evalueringsstudier på baggrund af data opsamlet i projektet via dataindsamlingsystemet SWIS (School Wide Information System), der indgår i PALS-programmet. Evalueringsstudierne er, sammen med data fra de amerikanske SWPBS-studier, benyttet til videreudvikling af programmet til den nuværende form.

PALS-programmet består først og fremmest af en række hovedkomponenter, der alle indgår som ”Core Elements” i SWPBS, hvor der især fra de amerikanske studier foreligger væsentlig dokumentation for enkelt-elementernes effekt samt en væsentlig dokumentation for programsammensætningen i sin helhed (eksempelvis Bradshaw 2009). I PALS-programmet er tilføjet elementer, hvor der også er sikret dokumenteret vidensgrundlag som f.eks. børnegruppeprogrammet SNAP, der som specialpædagogisk indsats ved de alvorligste adfærdsproblematikker, understøtter de generelle forebyggende tiltag³.

Som beskrevet i det foregående afsnit er PALS konceptet en struktureret, velbeskrevet indsats, hvor der foreligger en udførlig beskrivelse af indsatsen og hvor målgruppen er beskrevet. Kon-

ceptet opfylder derved en række af de kriterier, der bør opfyldes for at kunne arbejde på et vidensbaseret grundlag. Terje Odgen (Odgen 2008) sammenstiller kriterierne således:

”Kunnskapsbasert praksis består av

1. Standardiserte kartleggingsmetoder
2. Tiltak som bygger på forskningsbasert evaluering
3. Praksis som bygger på forskning i vid forstand og på systematisert kunnskap
4. Eksplorerende praksis (systematisk utprøving og utviklingsarbeid)”.

En grundtanke ved PALS er, at pædagogiske handlinger altid bør ske på baggrund af en analyse af data, således at handlingerne kan blive pro-aktive. Indsatsen skal ske, før problemerne opstår. Derfor ofres der stor energi på at indsamle og analysere data. Dette er nyt i de fleste skole- og SFO-systemer og udfordrer tænkningen. På samme måde kan det være udfordrende for den pædagogiske tænkning, at arbejdet grundlægges på systematiseret viden. Ved arbejdet i PALS lægges der ikke alene op til drøftelser ud fra fælles viden (eller uvidenhed). Tværtimod arbejdedes der systematisk med en række forhåndsdefinerede komponenter og PALS-vejlederne sikrer, at den nyeste viden omkring udvikling af gode læringsmiljøer tilføres drøftelserne. Evidensgrundlaget sikrer, at det er de dokumenterede tiltag og ikke de vilkårlige tiltag, der bringes i spil og afprøves med elever. Den eksplorerende praksis er efterfølgende med til at undersøge om de valgte tiltag også virker efter deres hensigt.

3 Se <http://www.stopnowandplan.com/index1.php>

Evidenspraksisen kan altså udfordre den nuværende pædagogiske praksis og tænkning og stiller derved store krav til vejlederrollen, hvilket jeg vender tilbage til i afsnittet om PPR's rolle.

En evidenspraksis udfordrer også de kommunale og statslige systemer. Derfor vil en implementering af programmer som PALS ikke kunne stå alene. Implementeringen afkræver kommunale og statslige støttesystemer og beslutningstagernes engagement.

I de 4 pilotkommuner er implementeringsarbejdet grebet forskelligt an, men i alle kommuner indgår PALS i et kommunalt evidensarbejde. Når praksis skal bygge på forskning og systematiseret viden må stringens og fidelity fortløbende undersøges. De kommunale systemer vil tilbagevendende stille spørgsmål som: Gør I stadig det, I siger at I gør? Følger I forsat den bedste viden på feltet? Kravet om dokumentation ligger indbygget i evidensarbejdet.

Arbejdet med implementering vil ikke blive et overstået kapitel, det er en fortløbende proces. Hvilket dog ikke er det samme, som at skolen i al evighed har tilknyttet vejledning og støtte fra PALS-vejlederen. Det er et afgørende succeskriterium for implementeringsprocessen, at skolen er selvkørende i sin fortsatte udviklingsproces. Også her tænkes ressourcefokuseret.

Den eksplorerende praksis stiller på samme vis krav om et nationalt (og internationalt) støttesystem, hvor evidensgrundlaget fortløbende afprøves. Ud fra Dahler-Larsens tænkning kan man sige at "en seriøs vidensproduktion (indbygger) selv mekanismer, der kan modvirke forestillinger om, at vidensbaseringen skulle indebære absolut udtømmende og definitive ud-

sagn" (Dahler-Larsen 2006). Den globale generaliserbare evidensviden må fortløbende have afprøvet sin lokale kontekstsensitivitet. I den nuværende projektfase, hvor PALS vil blive implementeret i et relativt begrænset antal af skoler, er det som nævnt på baggrund af de norske erfaringer. Projektet indeholder en evalueringsfase, der opsamler de første danske erfaringer. Samtidig er f.eks. Herning kommune i gang med et evalueringsstudie, hvor implementeringen af PALS og LP sammenstilles. Der vil dog på sigt være behov for kraftigere forskningsindsats, der sikrer det danske evidensgrundlag og understøtter den fortsatte konceptudvikling i en dansk kontekst. Servicestyrelsen bistår ved implementeringen, men der er behov for, at de danske pædagogiske forskningsmiljøer med forstærket indsats indgår i evidensfunderingen. Det er dog mindst lige så afgørende, at der etableres et reelt praksisforskningsmiljø i Danmark. I forhold til de lande vi samarbejder med, deltager de danske praktikere (psykologer, lærere/pædagoger med bachelor, kandidat eller anden efteruddannelse) næsten ikke i forskningsprocesser. Også her kunne man for PPR funktionen se et udviklingspotentiale.

Det teoretiske grundlag

Som nævnt har PALS et multiteoretisk fundament. Det er en helhedsorienteret tilgang, hvor der er behov for at lægge en række perspektiver ned over såvel problemforståelse som udviklingsforståelse. Der er på den ene side taget udgangspunkt i økologisk udviklingsforståelse med afsæt fra Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 1979), og på den anden

side taget udgangspunkt i den sociale interaktions læringsteori (Patterson 1982, 2005, 2006). I videreudviklingen har især systemteoretiske betragtninger sammen med kultur- og organisations sociologiske forståelsesrammer påvirket teorigrundlaget og forståelse for interventionsmulighederne.

I en læringsteoretisk sammenhæng kan forståelsen for adfærdsforstyrrelser opståen, fastholdelsen og udbygningen og af mulighederne for at hæmme og begrænse adfærdsforstyrrelser (The Coercion Theory) enkelt sættes ind i en dansk læringsteoretisk sammenhæng. Mads Hermansen (Hermansen 2003) beskæftiger sig i sin bog *Omlæring* med begrebet "habitus", som betegnelsen for det princip, som skaber os og gør os sammenhængende eller ens med andre fra samme samfundsmæssighed. Habitus er det praktiske grundlag for at være handlende. Hermansen påviser i diskussionen af feedback og feedforward processerne med inddragelse af både den operant og klassisk betingede læring, hvor svært det kan være at ændre de mønstre og vaner, som habitus består af og konstaterer: "hvor uforvarende man kan komme til at forstærke det uhensigtsmæssige". Hvilket i det sociale læringsteoretiske sprog kan oversættes til: at man via coercivitet låses fast i negative samspil. Det kræver stort arbejde at komme ud af denne negative forstærkning: "De automatikker af sproglig eller kropsreaktionsmæssig art, som man har etableret sig med hen over et helt liv, er ikke lige til at afmontere.... Det kræver hjælp og træning" (Hermansen 2003).

Her beskrives nogle af de læringsmæssige grundprincipper i PALS og noget af det, der er den store og afgørende

forandringsfaktor i PALS i forhold til mange andre skoleudviklingsmodeller.

En skoleleder beskrev det således: "Vi har tidligere været på rigtig mange gode teoretiske kurser, men det her er så systematisk og målrettet mod os selv og børnene, at man hurtigt kan se at det virker. Til gengæld er det nødvendigt at tage hele pakken - der er ikke noget der hedder pals LIGHT"⁴.

I den ressource- og handlingsfokuserede tankegang ligger, at der skal tages afsæt i selv den mindste gode handling, der skal forstærkes og forstørres via ros og belønning. Handlingen skal vises og ikke mindst GØRES, der skal både krop og sprog på. På samme måde kan nye adfærdsmønstre, hvad enten det drejer sig om at række hånden op og vente på tur eller at gå stille ned ad gangen, ikke forventes indlært ved ord og regler alene. De skal vises, gøres, debriefes og vises og gøres igen og igen. Sagt på en anden måde, der skal ROLLESPILLES i tide og utide. Rollespil både med personalegruppe alene og med eleverne bliver en hverdagsforeteelse på en PALS skole. Det er udfordrende og sjovt, men stiller krav om en anderledes vejledningskompetence for PALS-vejlederen.

Der bliver i denne sammenhæng ikke mulighed for at bearbejde teorigrundlaget dybere, men jeg henviser til Anne Arnesen m.fl.'s introduktion til PALS (Arnesen 2008). I stedet vil jeg afslutte med at drøfte nogle af de perspektiver PALS implementeringen kan rejse for PPR funktionen.

4 Kommentarer fra opsamlingsseminar 16.-17. juni i Holstebro for danske PALS skoler

PALS og PPR

Som det allerede er fremgået, vil det i en række kommuner kunne være oplagt, at en stor del af implementeringen af PALS forankres i PPR funktionen – eller i de kommunale funktioner, der løser lignende opgaver.

I 3 af pilotkommuner er PALS-vejlederen rekrutteret blandt PPR-personale. Dette er dog ikke ensbetydende med at den forvaltningsmæssige eller beslutningsmæssige forankring også ligger her. Her er der i pilotkommuner forskellige strukturer og forankringer, og PPR indgår med forskellig styrke.

PALS programmet udfordrer skole- og institutionssystemerne, det stiller krav og giver muligheder for en kraftfuld udvikling for såvel skole, SFO, skole- og institutionsforvaltning, PPR, politikere, forældregruppen, det sociale system og ikke mindst til de udpegede PALS-vejledere.

Den social økologiske og den systemiske baserede tænkning vil sammen med den ressource fokuserende tilgang, den anerkende virksomhed, interventions- og problemløsnings strategien samt indsamlingen og bearbejdningen af data i kombination med en meget struktureret og systematisk udviklingsplan understøtte et paradigmeskift, der længe har været forsøgt gennemført i den pædagogiske verden.

Paradigmeskiftet omhandler såvel forståelsen af række pædagogiske problemstillinger som det konsultative virke fra eksempelvis PPR-psykologen.

Terje Overland har i den nyligt udkomne bog: *Skolen og de udfordrende elever* (Overland 2009) beskrevet paradigmeskiftet i tænkningen om problemadfærd og her vil et PALS udviklingsforløb gennemtvinge et arbejde med og en refleksion om forholdemåden i tankesæt B:

Tankesæt A	Tankesæt B
Enkle forklaringer	Komplekse sammenhænge
Reparation	Læring og udvikling
Optaget af klassificering	Optaget af relationer
Optaget af svaghed	Optaget af styrke
Vil finde årsager	Vil finde opretholdende faktorer
Fokus på fortiden	Fokus på "her og nu"-situationen
Fortolkninger	Beskrivende observationer
Normaliseringer	God nok
Ensidig fokusering på problemer	At finde undtagelser
Fokus på det, der ikke er opnået	At samle på fremskridtene
Ad hoc-løsninger	Systematisk arbejde

(Overland 2009)

For PPR-psykologen (som enten er PALS-vejleder eller arbejder sammen med PALS-vejlederen) vil dette betvinge nye roller og arbejdsformer i bevægelsen fra en individualiserende og diag-

nosticerende funktion, hvor en reparationsstækning bliver knyttet sammen med en egenskabsforklaring ("denne elev er uempatisk, impulsiv") til en tankegang som tager udgangspunkt i at adfærd er tillært. Når adfærd er tillært, er konsekvensen læringsmæssig positiv, da der så er mulighed for, at eleven kan tilegne sig en ny social acceptabel og hensigtsmæssig adfærd.

For lærerteamet vil det ligeledes fremprovokere nye roller og arbejdsformer. En PALS-team-leder udtrykte det således: "*Den pædagogiske tænkning er vendt på hovedet: Hvis barnet ikke gør som forventet, - så er det nu de voksnes ansvar. Vi kan ikke længere bare hen-vise til en specialforanstaltning i realiteten må vi indstille os selv, - det er os, der skal ændre os.*"⁵

Som det er forsøgt beskrevet i det foranstående, kan et kommunalt PALS tiltag med brobygningsarbejdet mellem det sociale felt og det skole-institutionsmæssige felt benyttes til at give PPR funktionen det, som Ken Vagn Hansen nok vil kalde "en »højere« positionering (der) gør at de professionelle systemer kan »overskue« en større del af »klientlandskabet« og dermed afgrænse og forholde sig til mere overordnede klientsystemer" (Hansen 2007).

PALS-vejlederen (og de tilknyttede PPR-funktioner) får en overmådelig kompleks rolle med relationer til flere klientsystemer. PALS-vejlederen er både underviser, program-"stakeholder", vejleder, coach, sparringspartner (for både ledelse og personale), meddeltagende i et team, proces-tovholder (både på

kommunalt og skole-niveau), ekspert, oplægsholder, instruktør mv. Det er en mangeartet funktion, som kun kan udføres med organisatorisk og ledelsesmæssig opbakning og støtte. PALS implementering kræver, at hele organisationen gearer sig til et evidensmæssigt arbejde.

Hvis PALS implementeringen forankres i PPR, gives en umiddelbar mulighed for at den igangværende udvikling af PPR funktionen, kan blive tilført en udviklingskraft først og fremmest ved udvikling af det konsultative virke, men der gives også en mulighed for at udvikle indsatsen over for det enkelte barn. En oplagt forsøgsmulighed kunne være, at PPR i forstærket grad bidrog med familieinterventionen ved f.eks. at have personale uddannet som PMT-O terapeut. PMT-O giver i sammenhæng med PALS forstærkede muligheder for at arbejde klientsystemerne omkring barnet. PPR vil kunne arbejde med barnet i fokus uden at "problem-gøre" barnet eller nødvendigvis at individualisere indsatsen.

Servicestyrelsen støtter på baggrund af satspulje- og finanslovsbevilling uddannelse af både PMT-O terapeuter (uddannelsesopstart nov. 2009 samt i 2010) og PALS-vejledere (uddannelsesopstart maj 2010).

Litteratur

- Arnesen, Anne & Elisabeth Askeland (2007): *Håndbok PALS, Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Atferds-senteret
- Bradshaw, Catherine P, Mary M. Mitchell & Phillip J. Leaf (2009): *Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Support on Student Outcomes*. Journal of Positive Behavior Interventions OnlineFirst

⁵ Kommentarer fra opsamlingsseminar 16.-17. juni i Holstebro for danske PALS skoler

- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Campridge, Mass.: Harvard University Press
- Carr, Edward G. m.fl.(2002): *Positiv Behavior Support: Evolution of an Applied Science*. Journal of Positiv Behavior Interventions 2002; 4; 4
- Dahler-Larsen, Peter(2008): *Evalueringsskulturer- et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag Her i uddrag fra PPT nr. 5-6 .
- Eikeseth, Sven & Frode Svartdal (2006): *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Hansen, Ken Vagn (2007): *Mere bevægelse mod konsultative praksisformer i PPR*. PPR nr 1,
- Hermansen, Mads (2003): *Omlæring*. Klim
- Kincaid, Don, Karen A. Blasé & Frances Wallace (2007): *Identifying Barriers and Facilitators Schoolwide Positive Behavior Support*. Journal of Positive Behavior Interventions 2007, 9:174
- Kjerholt, Christina M & Gøye Thorn Svendsen (2008): *Reducerer børns problemadfærd*. Psykolog Nyt nr. 14, 2008.
- Nielsen, Bjarne (2008): *Problemadfærd i skolen*. Dafolo
- Nielsen, Lise Render (2008): *Problematisk eller anerkendt?* PPT nr. 5-6
- Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørлие, Terje Manager & Arne Tveit (2008): *Adfærdsproblemer hos børn og unge*. Dansk Psykologisk forlag
- Odgen Terje (2008).: *Afslutningsoplæg ved Nasjonal Fagkonferanse 2008*, Oslo
- Odgen, Terje, Mari-Anne Sørлие & Kristine Amlund Hagen (2007): *Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study*. Emotional and Behavioural Difficulties, Vol 12, No. 2, juni 2007, pp. 105-117
- Overland, Terje (2009): *Skolen og de udfordrende elever*. Dafolo
- Overland, Terje (2009): *Skolen og de udfordrende elever*. Dafolo
- Patterson, G. R (1982).: *A sociallearning approach, vol. 3. Coercive Family processes*. Eugene, Castalia Publishing Company
- Patterson, G. R (2005).: *The Next Generation of PMTO Models*. ABCT vol. 28, no. 2, 2005
- Patterson, G. R. & Isabela Granic (2006): *Toward a Comprehensive Model of Antisocial Development: A Dynamic System Approach*. Psychological Rewiew 2006, vol. 113. no. 1, 101-131
- Spargue, J. R. & H.M. Walker (2005): *Safe and Healthy Schools. Practical Preventions Strategies*. New York: Guilford Press
- Sørлие, Mari-Anne & Terje Odgen (2007): *Immediate Impacts of PALS: A schoolwide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school*. Scandinavian Journal of Educational Ressearch. Vol. 51, No. 5, November 2007, pp. 471-492
- Thykjær, Gitte Dalby & Ib Bræmer (2008): *Interviews om PPR's konsultative metode*. PPT nr. 5-6

Yderligere information: under Børn og Unge HYPERLINK "<http://www.servicestyrelsen.dk>" www.servicestyrelsen.dk

Jeffery Spargue vil give oplæg ved Evidenskonference maj 2010, Nyborg Strand.

Kommentarer fra opsamlingsseminar 16.-17. juni i Holstebro for danske PALS skoler.

Se HYPERLINK "<http://www.stopnowandplan.com/index1.php>" <http://www.stopnowandplan.com/index1.php>

Kommentarer fra opsamlingsseminar 16.-17. juni i Holstebro for danske PALS skoler

Kommentarer fra opsamlingsseminar 16.-17. juni i Holstebro for danske PALS skoler

Om pædagogisk brug af test



Af *Sven Erik Nordenbo*,
Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning,
Aarhus Universitet

Indledning

23. september 2005 indgik den danske regering, Socialdemokratiet og Dansk Folkeparti forlig om en ny dansk folkeskolelov. Et vigtigt element heri var indførelsen af obligatoriske, nationale it-baserede test ("Obligatoriske test i folkeskolen," 2006). Aftalen blev til en ny lov vedtaget i det danske folketing 30. marts 2006, jf. LBK nr. 1195, se især §§ 13 & 13a (Paragrafferne er uændrede i den seneste LBK nr. 1049 af 28/08/2007). Et konsortium med COWI A/S i spidsen gik i juli 2006 i gang med at udvikle de nye test.

Da Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, der blev grundlagt i august 2006, besluttede sig for sin første større forskningsopgave, blev denne politiske vedtagelse udslagsgivende. En undersøgelse, som Dansk Clearinghouse gennemførte i november 2006, hvor en række personer fra uddannelsesverdenen blev stillet spørgsmål om, hvilke problemer de fandt det påtrængende at få undersøgt, gav det resultat, at netop den forestående introduktion af nationale test i Danmark var af både stor politisk og pædagogisk interesse.¹

1 I enqueten indgik 35 personer med virke i folkeskolen, gymnasiet, erhvervsskolen, fagforeninger, embedsmænd i UVM, herunder fagkonsulenter, samt folketingspolitikere. Interviewene blev gennemført af Clearinghouse ud fra en spørgeguide.

I de to andre skandinaviske lande, Sverige og Norge, er der også interesse for nationale test. Svenskerne har allerede i godt tres år haft, hvad man kunne kalde nationale test, og underkastede dem i 1994 en mere omfattende revision. Nordmændene besluttede sig gennem udvalgsarbejder i Stortinget i 2002 og 2003 til også at introducere nationale test. Kan Danmark i skandinavisk sammenhæng derfor siges at være den sidst tilkomne på dette område.

Mens svenskerne tilsyneladende ikke har haft de store problemer med at gennemføre testene, har de både i Norge og Danmark medført tekniske problemer af forskellig art. Det er imidlertid ikke det tema, som skal behandles i det følgende. Interessen er her i stedet spørgsmålet om, hvorfor vi skal have nationale test, specielt om der findes pædagogiske begrundelser herfor. Og hvilke konsekvenser har det for elever, lærere og undervisning, at nationale test introduceres.

Begrundelser for nationale test

Hvad er nu begrundelserne for disse nationale, it-baserede test?² Især to begrundelser springer i øjnene som cen-

2 I min artikel (Nordenbo, 2007) har jeg på s. 191-94 samlet nogle principielle overvejelser over sådanne begrundelsers logiske struktur.

trale i dansk sammenhæng, den ene begrundelse stærkt betonet, den anden noget mindre, nemlig henholdsvis pædagogiske hensyn og kvalitets-sikringshensyn.

Det fremhæves på den ene side, at disse test er et pædagogisk værktøj, der skal anvendes sammen med resultaterne af evalueringen til brug for den videre planlægning af undervisningen, i vejledningen af den enkelte elev, og i underretningen af forældrene med henblik på at tilrettelægge en undervisning og et forældresamarbejde, der understøtter eleven bedst muligt.

Men det nævnes desuden, at læreren, skolelederen og kommunalbestyrelsen på hver sin måde får adgang til testdata af kvalitetssikringshensyn. Læreren får adgang til alle oplysningerne om både klassens og den enkelte elevs resultater. Yderligere får læreren adgang til at se de opgaver, der indgår i testforløbene, og hvordan eleven har besvaret hver enkelt opgave. Skolens leder, der har til opgave at forestå den pædagogisk ledelse af skolens lærere, får adgang til oplysninger på skole- og klasseniveau, samt et overblik over de enkelte elevers resultat. Lederen har også til opgave at orientere skolebestyrelsen om resultaterne på skoleniveau. Kommunalbestyrelsen, der har ansvar for skolerne, og den kommunale forvaltning, får adgang til testdata på kommune- og skoleniveau.

Det er endelig planen, at testdata opgøres og offentliggøres på landsniveau. Denne opgørelse vil ske både på det samlede testresultat og på profilområder³. Resultaterne på profilområder betegnes samlet som en natio-

nal præstationsprofil, og den anvendes bl.a. ved vurderingen af den individuelle elevs præstationsprofil. Tilbage-meldingen til forældre og elever sker ved hjælp af en algoritme, der beregner elevens resultat. Herefter omsættes resultatet til en tekst, der i ord beskriver elevens præstation i testen, både på profilområder og i testen som helhed.

Mens det næppe kan anfægtes, at de nationale test er udformet på en sådan måde, at det ene hovedformål om kvalitetskontrol og benchmarking vil kunne opfyldes, er det ikke i samme grad åbenbart ud fra den eksisterende forskning, om det andet hovedformål kan opfyldes, nemlig om og hvordan de oplysninger om de enkelte elevers faglige præstationer, som testene leverer, også giver mulighed for, ”at testene virker som pædagogisk værktøj for lærerne” (”De nationale test,” 2009).

Det er på denne baggrund, at Dansk Clearinghouse besluttede sig til specielt at undersøge, hvad vi ved ud fra den eksisterende forskning om den *pædagogiske brug af test*. Dette er sket gennem en fremgangsmåde, som betegnes ”et systematisk review”.

Det systematiske review

Det problem, som mere præcist blev behandlet, formuleres på følgende måde i den gennemførte undersøgelse (Nordenbo, et al., 2009)⁴:

Hvordan kan grundskolelæreres individ- og klassecentrerede brug af data fra test forbedre læreres didaktiske og/eller fagdidaktiske tiltag i klasser med

3 Hvert fags test-spørgsmål opdeles i tre emnemæssige områder, de såkaldte profilområder.

4 Den følgende gennemgang af hovedresultaterne fra undersøgelsen bygger på denne bog.

almindelige elever? – spørgsmålet afgrænses til alene at inddrage testtyper, som indgår i de nationale test i de nordiske lande, og

Hvordan indvirker indførelsen af testing på læreres didaktiske beslutninger og elevers læringsadfærd?

Herudfra formuleredes undersøgelsens såkaldte ”reviewspørgsmål” på følgende måde:

Systematisk forskningskortlægning:

Hvilken empirisk forskning (primærforskning) er gennemført til belysning af grundskolelæreres individ- og klassecentrerede brug af testdatas forbedring af læreres didaktiske og/eller fagdidaktiske tiltag i klasser med almindelige elever? Og

Hvilken empirisk forskning (primærforskning) er gennemført til belysning af virkningerne af introduktion af testing på læreres didaktiske beslutninger og elevers læringsadfærd?

Systematiske syntese: Hvilken evidens er der for, at grundskolelæreres individ- og klassecentrerede brug af testdatas forbedrer læreres fagdidaktiske tiltag i klasser med almindelige elever? Og

Hvilken evidens er der for, at introduktion af testing influerer på læreres didaktiske beslutninger og elevers læringsadfærd?

At udarbejde et systematisk review betyder forenklet, at man først skal foretage en kortlægning af al *relevant* forskning, der principielt kan være udført i hele verden og som behandler forskningsspørgsmålet; dernæst *kvalitetsvurdere* denne forskning; og endelig – hvis det viser sig muligt – foretage en

syntese af de relevante og kvalitetsvurderede forskningsresultater.⁵

Man kan sige, at et systematisk review på den ene side giver et indblik i, hvordan den indtil nu gennemførte forskning har håndteret en given problemstilling, og på den anden side opsamler al den viden, som vi på nuværende tidspunkt kan uddrage af de foreliggende forskningsresultater.

Konsekvenserne af at gennemføre et systematisk review af den allerede eksisterende forskning om et givet problem kan være flere. Det kan tænkes, at forskningssyntesen medfører, at man med større sikkerhed kan hævde, at vi nu ved, at visse pædagogiske fremgangsmåder fører til bedre resultater end andre – at vi, som det hedder lidt slagordsagtigt, kan etablere en *evidens-baseret praksis*. Det kan også være, at forskningssyntesen medfører, at forskningen kan hjælpe politikere og embedsmænd til at forbedre fremgangsmåder og lovgivning på et pædagogisk eller uddannelsespolitisk område – at vi, ligeledes slagordsagtigt, kan etablere en *evidens-baseret policy*. Endvidere kan resultatet være, at man får oplysninger om forskningstilstanden vedrørende det pågældende problem og derudfra kan give anvisninger på en bedre forskningspolitik – i ekstremtilfældet fx konstatere, at der faktisk *ikke* eksisterer nogen kvalificeret forskning om problemstillingen, og at man derfor, hvis man ønsker det, må sætte forskning i gang, hvis vi ønsker forskning på

⁵ En mere detaljeret redegørelse for det teoretiske grundlag og den procedure, der anvendes i systematiske reviews udarbejdet af *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*, se: www.dpu.dk/clearinghouse

området – at vi ved hjælp af det systematiske review med andre ord *kan målrette den førte forskningspolitik*. Endelig kan gennemgangen af den foreliggende forskning medføre, at man får et godt indblik i den eksisterende forsknings styrker og svagheder, et indblik der rettelig bør meldes tilbage til de forskere, som arbejder på området. Det systematiske review bidrager i dette tilfælde med forslag til *forbedring af forskningskompetencen* hos forskere, der arbejder inden for det pædagogiske og uddannelsesforskningsmæssige område.

Vender vi os nu igen til den konkrete undersøgelse, skal det straks understreges, at den har et bredere sigte end alene at ligge i forlængelse af de nationale test i de skandinaviske lande. Undersøgelsen bygger, som det vil fremgå nedenfor, på principielt al den primærforskning, der nationalt og internationalt er produceret om reviewspørgsmålene. Undersøgelsen sigter derfor mod

at finde evidens for, om og da hvorledes testdata, der stammer fra test *af samme type* som de nationale test i Skandinavien, kan fungere som et pædagogisk værktøj for lærere. Dette kan præciseres til, at *den foreliggende undersøgelse ikke direkte behandler de nationale test i Danmark, Norge og Sverige, men er en meta-undersøgelse af internationale primærstudier, der behandler de nævnte reviewspørgsmål*.

Undersøgelsen

Undersøgelsen omfatter national og international forskning i perioden 1998-2007, der behandler reviewspørgsmålene. Af de i alt 5716 unikke referencer identificeret ved omfattende søgninger i databaser og biblioteker, fandt vi, at kun i alt 61 undersøgelser var direkte relevante. Fordeler vi studierne på de lande, hvor de er gennemført, får vi Tabel 1.

Tabel 1

Undersøelsesland	Antal studier
USA	32
Kina/Hong Kong/Taiwan	6
U.K.	5
Israel	4
Australien	3
Canada	2
Sverige	2
Danmark	1
Svejts	1
Trinidad Tobago	1
Sri Lanka	1
Japan	1
Uspecificerede eller mange lande	4

Tabel 1: Studierne fordelt på de lande, de er gennemført i (N=61 studier)

Som det fremgår, er ca. halvdelen af studierne gennemført i USA. De resterende fordeler sig på mange forskellige lande. Antallet af lande er større end 61, fordi enkelte af studierne er komparative undersøgelser, hvor flere lande indgår. Gruppen uspecificerede eller mange lande indeholder blandt andet de systematiske reviews, der indgår i undersøgelsen.

Mens der er en vis spredning i studierne på undersøgelsesland, så er dette ikke tilfældet på publiceringsproget. Som det ses af Tabel 2, er næsten alle studier publiceret på engelsk.

Publiceringsprog	Antal studier
Engelsk	58
Tysk	1
Dansk	1
Svensk	1

Tabel 2: Studiernes publiceringsprog (N=61 studier)

Ud fra vurdering af disse undersøgelses forskningskvalitet, fandt vi, at 18 undersøgelser ikke levede op til sædvanlig forskningsstandard. Resultatet blev altså, at det systematiske review om den pædagogiske brug af test kom til at omfatte 43 undersøgelser, der både er relevante og af god forskningskvalitet med henblik på de rejste reviewspørgsmål.

Det er resultaterne fra disse 43 undersøgelser⁶, som indgår i undersøgelsens syntese, en såkaldt ”narrativ syntese”, af den foreliggende forskning på området. Det er resultatet af denne

narrative syntese, som kort omtales i det følgende. Det sker på baggrund af følgende skematiske fremstilling af undersøgelsens problemer⁷:

Når der gennemføres en test i en klasse, sker det på et bestemt tidspunkt. Vi kan derfor skelne mellem tre tidlige forløb, nemlig (1) tiden før testen gennemføres, (2) det tidspunkt, hvor testen gennemføres, og (3) tiden efter testens gennemførelse. Når testen er gennemført, foreligger der ”testdata”, dvs. oplysninger om, hvorledes den enkelte elev har klaret sig ved testen.

Dette tidlige forløb giver anledning til tre grundlæggende forskellige spørgsmål:

- Når testdata foreligger, kan vi spørge, hvordan læreren bruger disse data til at tilrettelægge sin undervisning, og hvorledes denne undervisning indvirker på eleverne?
- Før der testes, og altså før testdata foreligger, kan vi desuden rejse spørgsmålet, om selve den kendsgerning, at der testes, har indvirkning på den undervisning, der foregår op til testningen?
- Endelig kan vi spørge, hvilken indvirkning de to første forhold har på eleverne. Altså: hvordan reagerer eleverne på, at de ved, at der skal testes, og hvorledes er virkningen på eleverne af, at udfaldet af testningen i form af testdata både er kommet til de enkelte elevers og lærerens kendskab, når testningen er gennemført?

⁶ Der er udarbejdet et abstract af hver af disse 43 undersøgelser, se (Nordenbo, et al., 2009, pp. 143-61).

⁷ I bogen, som redegør for undersøgelsen i detaljer, er der anvendt en betydeligt mere kompliceret model, se (Nordenbo, et al., 2009, pp. 41-43).

I det følgende afsnit skal nogle af hovedresultaterne fra undersøgelsen omtales (fremhævet med bullets: ”•”). I tilknytning til disse resultater fremsætter jeg nogle refleksioner, der ikke må opfattes som dele af undersøgelsens resultater, men alene repræsenterer mine personlige overvejelser og kommentarer til dem.

Resultater

Før nogle af svarene på de i forrige afsnit stillede tre hovedspørgsmål gives i kortfattet form, er det værd at notere sig et helt tværgående resultat af undersøgelsen. Nemlig, at ingen undersøgelser på samme tid fortæller os,

- hvilken viden lærere får fra testdata
- hvordan de anvender dem til at udforme deres undervisning
- hvordan den indlæringsmæssige effekt er af, at læreren har anvendt testdata i undervisningen

Undersøgelsens første resultat kan siges primært at have forskningspolitiske konsekvenser. Hvis vi gerne vil vide, om testdata faktisk kan anvendes pædagogisk på en måde, der fremmer elevernes læring, må vi sætte forskning i gang. Denne viden foreligger nemlig ganske enkelt ikke.

Dette resultat er sikkert overraskende og går mod manges almindelige forventning. Det er dog samtidig værd at understrege, hvad dette første grundlæggende resultat *ikke* siger. Det siger ikke, at testdata ikke kan anvendes pædagogisk. Vi må på nuværende tidspunkt i stedet indtage en agnostisk holdning: Vi ved ikke, om testdata kan

anvendes eller ikke kan anvendes pædagogisk!

Derimod foreligger der enkeltundersøgelser, som behandler dele af denne problematik. Hermed vender vi os mod det første grundspørgsmål om hvordan læreren bruger testdata til at tilrettelægge sin undervisning, og hvorledes denne undervisning indvirker på eleverne?

Undersøgelsen viser, at der er evidens for⁸ nogle sider af lærernes måde at bruge testdata i deres undervisning, nemlig:

- at lærere foretrækker test, der er tilpasset den aktuelle undervisning i klassen

Dette forhold er interessant i en almindelig pædagogisk sammenhæng. Lærere er som sådan ikke imod at teste. Mange anvender både eksternt producerede og selvkonstruerede test i deres undervisning. Men de foretrækker at anvende dem ud fra et overordnet hensyn til undervisningens tilrettelæggelse. Omvendt betyder resultatet, at centralt administrerede test, der skal gennemføres på samme tidspunkt og måde i et helt skolesystem, af lærere opfattes som u hensigtsmæssigt, fordi den enkelte klasses pædagogiske rytme brydes. Resultatet er således interessant, fordi det bryder den unuancerede opfattelse

8 I denne sammenhæng betyder udtrykket ”evidens for”, at sammenholder vi relevant og kvalificeret forskning om det rejste spørgsmål, viser forskningssynthesen, at det er velbegrunder, at vi på den foreliggende forskningsgrundlag slutter os til dét, ”der er evidens for”. For detaljer henvises til den originale publicering af undersøgelsen i (Nordenbo, et al., 2009, kap. 4).

af, at lærere over en bred kam er modstandere af test. Det er ikke tilfældet. Derimod ser det ud til at være relevant at se på, hvorledes en test i praksis administreres og af hvem.

Der er endvidere evidens for,

- at lærere anvender test til at planlægge og tilrettelægge undervisningen på klasseniveau, især når læreren ikke kender eleverne godt

Den sidste tilføjelse i dette resultat er interessant. I dansk sammenhæng er sagen vel, at de fleste lærere kender deres elever godt gennem et pædagogisk samliv i klasserne gennem ganske lang tid. For disse lærere med lang erfaring med en klasse kommer test ikke på tale som et nødvendigt korrektiv til planlægningen og tilrettelæggelse af undervisningen.

Skal lærerne imidlertid inddrage test i undervisningen, er der evidens for at sige,

- at lærere foretrækker så uddybende oplysninger om testdata som muligt, eventuelt ledsaget af respons-/fejltypen-analyser

Disse uddybende oplysninger kunne man tænke sig ledsage testmaterialet, så læreren bedre kan orientere sig om, hvad der egentlig testes i, og hvorledes testdata skal tolkes, både før og efter at testen er gennemført.

Det må i denne sammenhæng konstateres, at "testindustrien" efterhånden er blevet så avanceret, at det kan være vanskeligt at formidle de uddybende oplysninger. En hjælp hertil kunne komme fra eksperthold. Analyser af respons og fejl, som elever typisk

begår i bestemte typer items (testopgaver) i konkrete kontekster, har vist sig i udenlandske undersøgelser at kunne give indsigt i pædagogiske forhold, som kan anvendes ved tilrettelæggelsen af undervisningen. Desværre ser der ikke ud til at være taget initiativ til at sætte et sådant analysearbejde i gang af de testdata, som de danske nationale test genererer.

Man kunne tænke sig, at det i sig selv ikke var nødvendigt at foretage mere indgående analyser af de testdata, som fremkommer. Blot eleverne får indsigt i, hvor de har svaret rigtigt og hvor forkert, vil selve testningen og dens resultat medføre elevlæring. Dette er imidlertid ikke tilfældet. Der er nemlig evidens for at sige,

- at den pædagogiske indsats blot at rette og korrigerer fejl i test ikke i sig selv medfører øget elevlæring

Følgen af dette resultat er en klar arbejdsdeling. Indlæring skal ske i tilknytning til undervisning og elevens eget arbejde med stoffet, ikke i tilknytning til testningen af eleven. Vi kan derfor ikke med dette resultat argumentere for, at testning skal ses som et indlæringsarbejde.

Sammenfattende om det første af de tre grundspørgsmål må det konstateres, at dette grundspørgsmål er svagt belyst forskningsmæssigt ud fra den eksisterende forskning.

Vi vender os derefter mod det andet grundspørgsmål, nemlig hvordan testning virker på undervisningen, der foregår før der testes. Her viser primærundersøgelserne, at tre forhold kommer på tale, nemlig (a) indholdet i det, der undervises i, (b) den tid, der anvendes

på de forskellige emner, og (c) måden der undervises på.

Det første, mere almene resultat siger

- at relationen mellem testning og undervisning er kompleks og i høj grad afhængig af de konkrete omstændigheder, testen foregår under

Dette gælder alment for sammenhængen. Ser vi mere specifikt på sammenhængen mellem læreren og undervisningen hænger følgende to resultater sammen, nemlig

- at der er positive effekter – fra svagere til stærkere - med hensyn til testenes indflydelse på lærerens undervisning i intenderet retning, men
- at effekten ikke er entydig positiv, idet lærerne er skeptiske til negative over for de anvendte test, hvis de ikke selv har været involveret i at udvikle dem

Den første af disse resultater siger, at selve det forhold, at læreren er bekendt med, at der vil komme en test, og bekendt med, hvad testen vil teste i, i sig selv ser ud til at rette indholdet i deres undervisning mod at forberede eleverne til testen. I den forstand kan testen tolkes som et redskab, der sikrer, at lærerne underviser i det stof, som de ansvarlige myndigheder ønsker, at undervisningen skal omfatte.

Men denne effekt på undervisningens indhold, siger det andet resultat, sker ikke uden sværds slag eller omkostninger. Lærerne ønsker medinddragelse i udformningen af de test, som klassen skal udsættes for. Sker det ikke, kan dette medføre, at lærerne ikke opfatter

testen som et pædagogisk velmotiveret indslag. Desværre har vi ingen undersøgelser, der viser, hvad effekten på eleverne er af, at læreren eventuelt har en skeptisk eller negativ indstilling til, at der skal testes.

Ser vi derimod mere specifikt på de centralt administrerede test, dvs. dem der minder om nationale test i Norden, er der evidens for, at undersøgelserne viser betydelig negative effekter af introduktion af centralt administrerede test. Effekterne fordeler sig på tre områder.

For det første medfører centralt administrerede test et

- indsnævret eller fordrejet curriculum, idet faglige tankegange forsimples, faktaviden og mekaniske færdigheder betones på bekostning af kreative og æstetiske perspektiver

Noget tyder på, at lærerne indretter undervisningens indhold netop efter deres forestilling om, hvad der testes i. Hvor det ovenfor konstateredes, at det kunne tolkes positivt, viser dette resultat, at der meget vel kan være problemer med, om også alle dele af det ønskede curriculum faktisk indgår i testen og på den måde, som det er ønskeligt, at der arbejdes med det på. Ser man på den omfattende læseplan, som eleverne skal igennem, forekommer det ikke overraskende, at det kan være vanskeligt at teste i alle dele af det, og i alle de måder, som man ønsker, at eleverne skal kunne arbejde med det på. Den negative virkning af, at læreren indretter undervisningen efter testens indhold, kan derfor blive, at mangler i testens indhold i forhold til fagets læseplan, også bliver mangler i un-

dervisningens indhold, med de i resultatet nævnte negative konsekvenser.

Mens dette forhold gælder de enkelte fag, kan, dette også have konsekvenser for forholdet mellem fagene. Der er nemlig evidens for, at

- undervisningstid allokeres til det/de fag, der skal testes i, på bekostning af de fag, der ikke testes i

Denne virkning forstås bedst, når man tager i betragtning, at testning også af lærere opfattes som kontrol. Skal jeg som lærer vurderes på mine elevers testdata, er det vel en menneskelig forståelig reaktion, at man forsøger at få denne kontrol til at foregå ud fra så gunstige testdata som muligt. I det hele taget er denne problematik velkendt, idet anerkendelsen af et fags vigtighed ofte sættes lig dets anerkendelse som eksamensfag. Det er i denne sammenhæng fag, der især arbejder med kreative og æstetiske perspektiver, kan komme i klemme.

En mere specifik følge af, at testning også af lærere opfattes som kontrol, er virkningen på den måde, der undervises på. Hvis lærerens tolkning af, at det er et politisk mål, at også de svagere præsterende elever skal løftes fagligt, er det forståeligt, at dette kan medføre, at

- undervisningen kan forfalde til træning til testen og udenadslæren

Det er nemlig manges opfattelse, at hvis man muligvis ikke kan bringe alle elever til at forstå det faglige indhold, kan man måske lære dem at huske svaret på det spørgsmål, som man forventer, testen stiller. Dette er et meget vel-

kendt negativt fænomen, der knytter sig til det at teste, og som almindeligvis betegnes med et engelsk udtryk: "teaching to the test". Jo mere testindholdet adskiller sig fra den planlagte læseplan, des alvorligere er problemet.

Vender vi os endelig til undersøgelsens tredje grundspørgsmål om, hvordan testning virker på eleven, er flere forhold relevante. De kan deles i to grupper, dels forhold som er af betydning for det faktiske testresultat ved at influere på dets udfald enten positivt eller negativt, dels forhold der vedrører den art af virkninger, som testning har på eleverne.

Ser vi på den første gruppe, drejer det første forhold sig om de reelle eller forestillede følger, som testdata har eller kan have for den involverede elev. Man skelner her mellem to forskellige muligheder, nemlig om resultatet af testen kan have store eller betydningsfulde følger for eleven, fx for adgang til en attraktiv efterfølgende uddannelse, eller – i mindre skala – for flere eller færre fritimer, eller om den reelt ingen direkte følger har for eleven, fx fordi testdata alene anvendes af læreren ved tilrettelæggelse af den følgende undervisning. Man taler om, at testen af eleven opfattes som enter en *high stakes* eller en *low stakes* test, dvs. en test, hvor enten meget står på spil eller hvor intet står på spil.

Der er evidens for, at

- elevernes adfærd før og under testen påvirkes af deres forventninger til, om testdata vil få indflydelse på det fremtidige liv, eller ej

Det andet forhold, der hører til blandt den mest veletablerede evidens ud fra den etablerede forskning, er

- at elevens socioøkonomiske status hænger sammen med elevens faktiske opnåede testdata

Jo højere socioøkonomisk status, des mere sandsynligt er det, at eleven klarer sig "godt". Det er dette forhold, der har motiveret den megen forskning i spørgsmålet om, hvorvidt der findes måder at "bryde den negative sociale arv".

Endelig drejer det tredje forhold sig om, at

- elevens opfattelse af egen faglig dygtighed virker ind på elevens testresultater

Enkelt sagt vil en elev, der opfatter sig som fagligt dygtig med større sandsynlighed forberede sig mere hensigtsmæssigt til en test, end en elev, der ikke har store forventninger til, at det nytter at arbejde for at forbedre testresultatet.

Ser vi derefter på den anden gruppe af forhold, der vedrører arten af virkninger, som testning har på eleverne, fordeler de sig over fem forhold nemlig, at testning og testdata kan udløse

- følelsesreaktioner som nervøsitet og angst, især piger lider af testangst.

At testning og testdata kan indvirke på den

- læringsstil som eleven anvender. Der er evidens for, at elever oftest forbereder sig ved at lære udenad og memorere sætninger.

Videre kan virkningen af testning og testdata være stor på elevens

- motivation

Godt præsterende elever bliver mere motiveret til at arbejde med at forberede sig til en testning, mens svagere præsterende elever ofte mister lysten til at forberede sig.

Mere alvorligt er et resultat, der knytter elevens

- selvværd til elevens præstation. En omfattende undersøgelse har vist, at før introduktion af nationale test kunne det ikke påvises, at elevens oplevelse af eget værd (*self-esteem*) var knyttet til elevens faglige præstationer. Efter introduktion af nationale test fulgtes højt selvværd med høje testdata, og lavt selvværd med lave testdata. Da selvværd, som en psykologisk fænomen, er helt centralt for elevens identitet, kan et sådant resultat måske forklare, at lavt præsterende elever undertiden kan være tilbøjelige til at definere sin identitet ud fra andre sammenhænge end de skolære, fx ved hjælp af alternative ungdomskulturer, eller etnisk og/eller religiøs tilknytning. Det bør derfor alvorligt undersøges, om eksistensen af nationale test, hvor eleven har mulighed for at sammenligne egne testdata med andres, kunne have en segregerende indflydelse på bestemte grupperinger i samfundet.

Endelig viser undersøgelserne, at der er

- effekter fra elevens testresultater

Der er tale om en art feedback. Har en elev klaret sig godt, vil eleven med større sandsynlighed blive mere motiveret til at forberede sig til en kommende test med den følge, at den nye test klares endnu bedre, hvorved ... osv. Et tilsva-

rende mønster ses for svagt præsterende elever. I det hele gælder det, at det testresultat, som eleven får ved testen, kan virke ind på fremtidig motivation og selvværd, altså på de to ovennævnte forhold.

Ser vi endelig på indvirkningen på testresultaterne samlet set, er der evidens for, at

- elevernes testresultater stiger ved indførelse af test, men først efter nogle år

Der er i undersøgelserne ingen forklaring på dette forhold.

Endelig er der evidens for samlet set, at

- fordelene ved introduktion af centralt administrerede test opvejes af de negative virkninger, som disse test har især på de svagere præsterende elever

Dette sidste resultat skal ikke kommenteres. Det taler for sig selv.

Konklusioner og anbefalinger

Det gennemførte systematiske review om pædagogisk brug af testdata har afsløret, at forskningen mangler at behandle meget væsentlige sider ved de reviews spørgsmål, som denne undersøgelse har ønsket at besvare. Det kan derfor umiddelbart anbefales ud fra undersøgelsen, at

- der bør gennemføres forskning i læreres brug af testdata og virkningerne heraf

For den direkte pædagogiske anvendelighed af testdata fra nationale test, taler denne undersøgelse for, at

- udnyttelsen af testdata styrkes, når der gennemføres fejltypenalyser – sådanne analyser anbefales derfor.

Videre fremhæver det systematiske review, at der kan være ganske alvorlige bivirkninger ved introduktion af nationale test. Det kan derfor anbefales

- praktikere og politikere at være opmærksomme på de negative virkninger, som tekstning kan have på især de svagere præsterende elever

Og endelig har undersøgelsen vist, at det kunne være nyttigt at

- gennemføre forskning med forskningsdesign, der muliggør registrering af læreres og elevers faktiske adfærd i tilknytning til test.

Appendiks

I forbindelse med undersøgelsen ”Pædagogisk brug af test” har der været nedsat en reviewgruppe med følgende medlemmer:

Professor Peter Allerup, Institut for Læring, Aarhus Universitet,

Professor Hanne Leth Andersen, Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet

Instituttleder Jens Dolin, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet

Lektor, fil.dr. Helena Korp, Högscholan Väst

Postdoc, dr.polit. Rolf Vegar Olsen, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning deltog følgende medarbejde:

Professor Sven Erik Nordenbo, direktør

Lektor Michael Søgaard Larsen, souschef

Kommunikationskonsulent Mette Thornval
Videnskabelige assistenter:
Majken Mosegaard Svendsen
Neriman Tiftikçi
Rikke Eline Wendt
Susan Østergaard
Studentermedhjælpere:
Karen Agnild
Jesper Larsen
Lea Lund Larsen
Jenny Vogel
Ida Elbæk Wraae

Korrespondance sendes til

Sven Erik Nordenbo, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet, Tuborgvej 164, 2400 København NV. E-mail: sen@dpu.dk

Referencer

- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2007). Konceptnotat juni 2007, Version 1.2. København, from www.dpu.dk/clearinghouse
- De nationale test (2009). Retrieved 5-10-2009, from http://evaluering.uvm.dk/templates/laerereOgLedere_layout.jsf?state=LAERERE_OG_LEDERE:true:true:true:true:false:false:false:%5Bnull%5D:COWI:LAERERE_NAT_TEST:8
- Nordenbo, S. E. (2007). For og imod nationale test. In R. Engelhard, C. Mehlen & F. Stjernfelt (Eds.), *Tankestreger - tværvidenskabelige nybrud* (pp. 180-201). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nordenbo, S. E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M. S., et al. (2009). *Pædagogisk brug af test - Et systematisk review*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Obligatoriske test i folkeskolen (2006). Retrieved 5-10-2009, from <http://web.archive.org/web/20070518105136/http://www.uvm.dk/evalueringskultur/test/adaptivetest.htm>

Husk mobilen – du skal lære noget!



Mobilteknologi kan understøtte motivation og læring hos unge

Denne artikel tager afsæt i erfaringer fra et aktuelt internationalt projekt, hvor mobiltelefoner er inddraget i undervisning og praktikoplæring af unge i erhvervsuddannelse. I Danmark foregår erhvervsuddannelser hovedsageligt som vekseluddannelser med elevers skiftevis skole- og praktikophold. Der er stort set fri adgang til erhvervsuddannelserne, som skal bidrage til regeringens mål om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en kompetencegivende uddannelse. Fastholdelse er dermed en central opgave for både lærere og vejledere. De skal i stigende grad kunne håndtere udfordringer som unges koncentrationssvaghed eller modløshed, destruktiv adfærd i klassen, manglende selvværd, præstationsangst eller mangel på bevidsthed om særlige kompetencer.

Set i dette lys, forstår vi specialpædagogik¹ som elevens muligheder for at udnytte sine potentialer optimalt². Der er behov for at tænke anderledes og gå nye veje for at motivere elever - vel vidende, at de nævnte udfordringer ikke kan løses med et universalmiddel. Men moderne mobiltelefoner kan i denne sammenhæng fungere som et motiverende hjælpemiddel. Brug af mobiltelefoner har vist sig at åbne for nye pædagogiske muligheder, og spørgsmålet er, om tilsvarende metodikker også kan bruges i specialpædagogikken³. Fokus er på at støtte eleven i at udnytte sine potentialer optimalt, med en positiv effekt på læring og lyst til at lære.

Af Regina Lamscheck-Nielsen, erhvervspædagogisk konsulent
og Karin Jakobsen, lektor, begge Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE)

Hvad forstår vi ved 'specialpædagogik'?

Vores forståelse af specialpædagogik er i overensstemmelse med diverse eksperters definitioner: "Læreren ser på det særlige hos eleven og forholder sig med 'kompenserende undervisning' som middel til at nå målet om at afhjælpe

og begrænse virkningerne af en diagnosticeret begrænsning eller på anden vis betinget begrænsning"⁴.

'Kompenserende undervisning' er et samspil mellem viden om særlige handicaps og viden om, hvordan der kan

1. Eleven er i vanskeligheder, forstået således, at vanskelighederne afhænger af de arbejdsformer og undervisningens organisering, som tilbydes eleven. Skolen skal muliggøre tilpasning til eleven og ikke alene omvendt.
2. Jf. Lis Pøhler i Rune Sarromaa Hausstätter "Specialpædagogiske dilemmaer", 2008, Dafolo.

3. En del erhvervsskoleelever betegnes som havende indlæringsvanskeligheder. Det kan være læse-, skrive-, og regnevanskeligheder, koncentrations- og hukommelsesvanskeligheder, sociale og personlige vanskeligheder og diagnoser som ADHD. Ikke alle elever i projektet har indlæringsvanskeligheder, men er måske skoletrætte eller vil gerne arbejde med hænderne.
4. Kommunikationscentret, cand.pæd.pæd. Henrik Manstrup, projektleder Hillerød Sygehus: http://www.ke-hil.dk/nyt/?news_id=14&HL=m%C3%A5lgrupper

afhjælpes og udlignes i forhold til tabte/svækkede relationer. Undervisningen skal tilrettelægges i bevidsthed om et klart mål og i overensstemmelse med deltagerens forudsætninger og behov.

Prof. Niels Egelund betegner moderne specialpædagogik¹⁵ som ”en pædagogisk virksomhed, der sættes ind for at forhindre en udgrænsning af individer eller grupper af individer på grund af disses forskelligheder. Målet er at tage hensyn eller ligefrem udnytte menneskelige forskelligheder.”

I denne kontekst, anser vi moderne mobilteknologier som bidragende faktorer til at fremme ’kompenserende undervisning’ og dermed rummelighed, nemlig: Fleksibilitet i organisering af undervisningen og undervisningsdifferentiering, løbende evaluering af progression (portfolio), elever i teamsamarbejde, tolerance over for forskellighed ved at få kortlagt elevens tidligere upåagtede kompetencer og ikke mindst samspil med ”det normale system”.

Nye undervisningsformer og måder at organisere undervisningen på har vist sig at kunne vende op og ned på opfattelsen af ”stærke” og ”svage” deltagere. I omtalte projekt har underviserne ofte måttet se sig selv overhalet af elevernes kompetencer med hensyn til brug af de moderne mobiltelefoner med fællesbegrebet ’smartphones’. Nogle elever havde tidligere haft vanskeligt ved at tilpasse sig skolen og læringssituationen, men med mobilen i hånden bidrog de til egen læring på alternative må-

der. Gennem avanceret brug af mobilen opdagede og beviste de kompetencer, som skolesystemerne ikke hidtil havde værdsat. Elever, som ikke tidligere har gjort sig (positivt) bemærket, kan altså bidrage til egen læreproces, uden at diagnoser og beskrivelser af funktionshæmninger bliver bestemmende for de læringsmuligheder, som tilbydes eleven.

Nye teknologier kan tilføre en ekstra gevinst til uddannelserne, vel at mærke, hvis vejlederen/læreren kan skabe de rette rammer og facilitere anvendelsen. Trods en stor vifte af muligheder, skal det understreges, at mobiltelefoner i sig selv ikke skaber mirakler eller frigør underviseren fra at yde personlig støtte og at vejlede med rammer, mål og kvalitetskriterier. Ligeledes er personlig åbenhed overfor at sætte sig ind i tekniske detaljer nødvendigt, i hvert fald i et vist omfang. For skolens vedkommende er det væsentligt at sørge for hensigtsmæssige tekniske og it-pædagogiske rammer.

Lykkes det, kan undervisning beriges gennem en variation af læringsstile og inddragelse af ungdomskultur, og elevens læringsmotivation kan udfolde sig i flow.

Projekt ’Distance Learning for Apprentices’

I projektet bliver smartphones implementeret i den erhvervsfaglige undervisning på erhvervsskolen, hhv. praktikperioder i virksomheder. Undervisere i Spanien, Tyskland, Danmark, Portugal og Tyrkiet har iværksat brug af de moderne mobiltelefoner. Eleverne anvender telefonernes mediefunktioner til portfolioarbejde, foreta-

15 Centerleder Prof. Niels Egelund, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, på Undervisningsministeriets informationsmøde for PPR-ledere, 6. okt. 2008, Svendborg.

ger selvstændig informationssøgning gennem brug af online-databaser og afprøver nye faciliteter som fremstilling af bl.a. stregkoder og miniformat-præsentationer. Se mere på www.learning-at-distance.eu. Projektet er støttet af EU's Leonardo-da-Vinci-program.

Eleven Hakan har en tyrkisk familiebaggrund, selv er han født i Tyskland. Den 18-årige vil gerne blive uddannet inden for salg, men har haft svært ved at finde et praktiksted.

Hakan følger altså et særligt tilrettelagt erhvervsskoleforløb for elever uden praktikpladser. Her gør han sig næsten udelukkende negativt bemærket, idet han virker ukoncentreret, demonstrerer manglende interesse i undervisningen og forstyrrer de andre elever. Han er øjensynligt mest optaget af sin mobiltelefon, som han også bruger uautoriseret i timerne.

Hakan får mulighed for at deltage i et virksomhedsforlagt undervisningsforløb i en skobutik, der er interesseret i projektet med mobiltelefoner. Hakan forsynes med en såkaldt smartphone, som ligger i topklassen af de mobiltelefoner, som unge drømmer om. Hakan sættes til at eksperimentere med det nye redskab først i praktikken og senere i skoleperioden.

Allerede i virksomheden virker Hakan forandret. Han benytter sin smartphone for at optage korte lydnoter til sin logbog, til at foretage online informationssøgning ved kundebetjening og fremstiller en minipræsentation til mobiltelefonen om skolelejekonstrukter. Senere i skolen fortsætter Hakan ved at bruge mobiltelefonens regnefunktioner, at downloade formler fra internettet og at finde oplysninger om 2. verdenskrig på online leksikon Wikipedia. Han henvender sig også

*til læreren, for at spørge til smartpho-
nens mere avancerede funktioner.*

Sammenlagt opnår Hakan overraskende faglige resultater og gør nu indtryk gennem sin positive fremtræden og hjælpsomhed, også over for de andre elever. Den tidligere observerede adfærd er helt vendt til konstruktivitet og en positiv faglig udvikling. Hakan har efterfølgende kunnet indgå praktikaftale med skoproducenten Beskrivelsen bygger på faglærer Uwe Grunwald's observationer, Valckenburgschule, Ulm/Tyskland, forår 2009.

Samtlige undervisere beretter samstemmende om bemærkelsesværdig motivation hos eleverne. Elever, som tidligere havde forstyrret undervisningen, arbejder i projektet med engagement og virkelyst og har overskud til at være ressourcepersoner for andre elever.

Undviserne giver udtryk for, at de unge er begejstrede over at kunne inddrage værktøjer fra deres egen verden. Eleverne er imponerede over at få udleveret hypermoderne udstyr og at også lærerne og virksomhederne benytter samme grej. De unge opfatter åbenbart ikke skoleopgaver med mobiltelefonen som arbejde eller "opgaver", men udforsker frivilligt og nysgerrigt funktionerne og deres anvendelsesmuligheder i uddannelseskontekst – om det så er i pauserne og i fritiden.

Nogle elever har endda skabt faglige resultater, som ikke tidligere er set i de respektive uddannelser. Fx har tyrkiske elever selv konstrueret stregkoder, der linker til fagrelevante hjemmesider, når man affotograferer dem med mobiltelefoner.

Lærerne følger direkte med i læringsresultaterne, idet eleverne uploader billeder, lyd- og filmklip, links el-

ler tekststumper til platforme som Elevplan⁶, mens de er i praktikken eller arbejder i grupper. Undervisere er også ved at afprøve små hurtige mobile tests i form af faglige multiple choice spørgsmål. En dansk underviser fra gastronom- og tjeneruddannelsen: *"Det kan eleverne godt lide, og vi kan droppe alt om diskretion. De har ingen hæmninger med at vise resultaterne til hinanden."*

Kontakt mellem lærere og elever

Både lærere og elever er generelt positivt overraskede over muligheden for den mere uformelle og mindre fastlåste indbyrdes kontaktform. Eleverne oplever tryghed og nærhed, mens underviserne udtrykker det som at *"blive lukket ind i elevens univers"*.

Projektdeltagerne fremhæver den optimerede kontaktflade mellem elev og lærer, der nu kan nå hinanden på mere fleksible måder og tidspunkter end sædvanligvis. Det sker med sms'er, mms'er, e-mails eller også gennem opringninger, især når der er akutte faglige problemer, der skal løses. Lærerne havde ellers forsøgt sig med regler for kontakt, men det har vist sig, at den frygtede tillægsbelastning endnu ikke er indtrådt: *"Vi kan nu svare omgående på spørgsmål fra elever. Normalt ville de nok have givet op eller have brugt flere dage på et lille problem."*

Eleverne udfolder sig

Hakan, som greb chancen, da han fik mulighed for at udfolde sig på en ukon-

ventionel måde, er ingen undtagelse. Selvom projektet ikke sigter direkte mod elever med koncentrationsvanskeligheder, destruktiv adfærd eller selv værdsproblemer, er det i høj grad også elever med anderledes læringsbehov, der har gavn af den nye tilgang til uddannelse. I alle lande kan det konstateres, at elever kommer frem med nye faglige kompetencer, tør stå frem ved fx at optage sig selv med små videoer og udviser en social adfærd, der bidrager positivt til fællesskabet.

Der er også barrierer

De nye tiltag glider selvfølgelig ikke bare let ind i uddannelsernes hverdag. Teknikken kan virke overvældende, især på lærere, der på forhånd er negativt indstillet overfor mobiltelefoner. Lærernes alder har ikke nødvendigvis betydning, dog er elever og unge lærere født ind i en digital tidsalder, hvor en hastig teknologiudvikling og mangfoldig kommunikation omgås med stor selvfølgelighed. Dermed ikke sagt, at en naturlig omgang med digital teknologi automatisk medfører evne til optimal undervisningsplanlægning eller indlevende mobil vejledning.

En anden udfordring er typisk skolerne netværksopbygning og it-administratorernes indstilling til support. Skolerne må forholde sig strategisk til integration af moderne informationsteknologier i pædagogikken med en hensigtsmæssig teknisk rammesætning.

Virksomhederne har indtil videre ikke været aktivt prægende i forhold til jobpædagogiske metoder, formodentligt pga. ressourcemangel og virksomhedernes primære fokus på forretningsdrift.

6 Digital platform til uddannelsesplanlægning og evaluering for og med den enkelte elev: www.elevplan.dk.

Til gengæld har de involverede virksomheder været åbne over for de nye tiltag og taget godt imod resultater, der kunne anvendes i deres virkelighed. Det har i sig selv haft en betydning for eleverne.

Der er endnu ikke fundet barrierer hos eleverne. Imod værste forventninger, behandles udstyret ansvarligt og under hensyn til aftalte regler. Dog er det værd at gøre opmærksom på, at selvom unge elever tilsyneladende har et professionelt forhold til brug af digitale medier, så kan det dække over en manglende kritisk stillingtagen til konsekvenser af medieanvendelsen. Det er lærerens opgave at vejlede eleverne i også at kunne forholde sig kritisk og reflekteret til medierne.

Desuden kan det antages, at pionermetodens nyhedsværdi med tiden aftager og dermed mister noget af sin motiverende effekt. Det vil være lærernes opgave at forankre den elev-centrerede pædagogik og eventuelt at følge op med inddragelse af en aktualiseret teknologi.

Hvad er og kan en 'smartphone'?

Smartphones er den nye generation mobiltelefoner, som er kommet frem i løbet af de sidste par år og er ved at erobre markedet.

Smartphones med deres minitastaturer er ikke kun mobiltelefoner, men har computerfunktioner som e-mail, kalender og adressebog, samt officeprogrammer til læsning og editering. Telefonernes multimediafunktioner såsom kamera, video, lydoptagelser eller podcasting er avancerede og kan konkurrere med specialudstyr. Smartphones kan tilpasses med ny software, og udvalget

af programmer er stigende. Især de sociale kommunikationsplatforme, GPS-funktioner og spil er populære.

Alt sammen understøttet af, at det mobile bredbånd med næsten ubegrænset mobil internetadgang vinder terræn. Den danske regering ønsker at fremme udbredelsen af det mobile bredbånd, og der eksperimenteres bredt med nye ydelser.

Men hvordan kan funktionerne anvendes i sammenhænge med læringsformål? Nedenstående figur giver en oversigt over uddannelsesrelevante funktioner:



Model v/ Rudolf Arnold, Valckenburgschule/Tyskland og Regina Lamscheck-Nielsen, NCE, 2009

Hvor kan man starte?

Interessant i læringssammenhænge er de særlige gevinster, som mobiltelefonens inddragelse tilfører. I projektet har underviserne fra de fem lande udvalgt fokusområder for at iagttage en eventuel plusværdi:

1. Den personlige interaktion mellem lærer og elev; mellem praktikvejleder og elev; og eleverne imellem. Her anvendes især de internetbaserede sociale mobilplatforme, men man udforsker også mobiltelefonens uformelle og personlige ramme i dagligdags kommunikation. Der afprøves mobil vejledning – synkront og asynkront –, som er et endnu underbelyst emne med et betydeligt potentiale.
2. Lærerstyrede aktiviteter: Her sendes materialer og test til elever, som de læser/ser/lytter til hhv. som eleverne afleverer igen i mobil form.
3. Elevcentrerede aktiviteter: Eleverne eksperimenterer med nye måder at arbejde med deres e-portfolio på. Desuden søger eleverne information i mobilt tilgængelige databaser, præcist hvor og når de har brug for det. Der udforskes specialfunktioner såsom strekkodescanning og kortlæsning eller mobile platforme til kommunikation i lukkede elevgrupper.
4. Skolens og uddannelsessystemets konditioner: Projektdeltagerne samler og beskriver deres erfaringer med muligheder og barrierer i skolens rammer, med kolleger, med bekendtgørelserne, i samarbejdet med praktikvirksomhederne, osv. Der er fokus på både de teknologiske og pædagogiske rammebetingelser.

Ungdomskultur, læringsstile og flow

Mobiltelefoner og især smartphones hører til ungdomskultur. Mobiltelefonen er blevet et uundgåeligt kommunika-

tionsudstyr for unge⁷. Spørgsmålet er, om underviseren/vejlederen kan finde en meningsfuld snitflade mellem uddannelsernes opgaver og elevens verden ved at gøre mobiltelefonernes faciliteter anvendelige i uddannelse.

At kunne inddrage elementer fra ungdomskulturen i uddannelsen, kræver at man er bevidst om uformel læring. Den formelle læring rammesættes, støttes og evalueres i formaliserede uddannelser, mens uformel læring foregår mere eller mindre ubevidst i dagligdagen. Uformel læring byder på et stort potentiale⁸. Uformelle læringsarenaer er præget af lyst – *noget man virkelig gerne vil kunne udføre* eller i hvert fald en stærk nødvendighed – *noget man skal kunne, for at opnå en eller anden form for gevinst*. Uformel læring er for det meste umiddelbart meningsgivende og har dermed ofte et motivationsforspring overfor den formelle læring i en uddannelsesinstitution. Når der kan opnås transfer fra den uformelle læring til den formelle læring, lettes vejen for den unge.

Kompetent brug af mobiltelefoner kan i denne sammenhæng gøre både uddannel-

7 Medierådet for børn og unge "Digitalt børne- og ungdomsliv anno 2009", s. 6: 99% af den ældste gruppe af de adspurgte 9-16-årige har en mobiltelefon.

8 Mikala Hansbøl, ErhvervsPhD-stud., DPU, 2007: "Den læring, der betragtes som et naturligt element af det at deltage i og på tværs af forskellige livssammenhænge, og som kan ses som et aspekt af det at leve, kaldes ofte for uformel læring. Det interessante er, at selvom vi som regel ikke er opmærksomme på de uformelle læreprocesser, så rummer de ressourcer og særlige læringspotentialer, og kan faktisk ses som de læreprocesser, der optræder som et integreret element af og i virkeligheden fylder allermost i vores liv."

sesaktører og eleven bevidst om elevens særlige evner og dermed fremme elevens selvtillid. Når en elev ikke præsterer på konventionel vis, kan læreren gå en omvej og støtte ved at identificere elevens kompetencer i vedkommendes egen verden: Hvordan håndterer eleven sin mobiltelefon og nye teknologier? Hvordan spiller eleven computerspil og organiserer sig med andre? Hvilke strategier har eleven for at løse problemer i sin egen verden? Overraskende hyppigt vil man kunne pege på fx 'omstillingsparathed', 'teknisk snilde', 'kreativitet', 'udholdenhed', 'samarbejdsvilje' eller 'initiativ'.

Efter at have identificeret, hvordan eleven bruger sine styrker og ressourcer, er det lærerens opgave at designe læringsforløb, der matcher elevens læreproces. Fx kan fremlægninger øves ved hjælp af mobilen. Således kunne faglige præsentationer trænes i projektet, idet elever optog hinanden, hvilket jf. Medierådets undersøgelser er en ganske almindelig del af unges hverdag. Optagelserne blev senere brugt som grundlag for faglige kundepræsentationer.

I kontakt mellem vejleder og flersprogede elever har det vist sig, at skriftlighed og mere velformuleret mundtlig kommunikation kan øves gennem sms-/chat-kommunikation, som er unges favoritkommunikationsform. Både faglig og personlig vejledning kan ifølge projekterfaringerne med fordel foregå via telefon, enten synkront i personlig samtale og chat, eller asynkront via sms og fremsendelse af små mobildokumenter.

Endelig blev der draget nytte af elevernes evne til at organisere fællesskaber gennem internettets fora, som også fungerer i mobilform.

Mobilens anvendelse øger variation af undervisningen

Undervisere vil gerne og skal kunne variere deres formidling og elevers tilgange til at tilegne sig læring. Mobiltelefonen som redskab kan bidrage til at øge en mere holistisk tilgang til læring kombineret med de visuelle, kinæstetiske og taktile læringsstile⁹.

Den analytiske tilgang kræver, at man kan udpege og adskille delelementer fra en helhed. Med en analytisk læringsstil vil man gerne koncentrere sig om at løse opgaven kronologisk/punkt for punkt og i et roligt tempo. Et væsentligt redskab til at holde styr på opgavens delelementer er skriftlighed, klassisk forstået som korrekt skriftlig formulering. Netop skriftlighed er dog et område, hvor mange erhvervsskoleelever har lidt nederlag ligesom det er tilfældet for elever med diagnosticerede læse- og skrivevanskeligheder.

I den holistiske tilgang er det i højere grad muligt at tilnærme sig en opgaveløsning ad andre veje end den skriftlige, fx gennem at tegne, gennem billedportfolio og gennem mundtlighed. Den holistiske læringsstil foretrækker at have "mange bolde i luften" og tempo i opgaveløsningen.

Bl.a. gennem deres medieforbrug kan det konstateres, at unge har let ved at bevæge sig mellem fx tv'ets, computerens, mp3-afspillerens og mobiltelefonens mange muligheder. Det er en særlig kompetence, som er understøttet af, at børn og unge er født ind i en digital tids-

⁹ Vores forståelse af læringsstile bygger på de amerikanske psykologer Rita and Ken Dunn's arbejde.

alder ("digital natives")¹⁰, modsat voksne over ca. 25-30 år ("digital immigrants").

Også elever med en foretrukken visuel læringsstil kommer til kort i konventionel undervisning, som ofte er båret af det auditive, hvor læreren styrer undervisningen ved oplæg og monolog med enkelte spørgsmål til eleverne. Hvem kender ikke til, at elever ikke har hørt en vigtig besked, som læreren har gentaget adskillige gange. Men under 15 % af eleverne har den auditive læringsstil som den foretrukne.

Når der arbejdes med digitale medier, vil både billeder og film have en stor betydning. De unge ser ikke alene mange billeder, men producerer også selv. Billederne sendes fx som mms eller bruges som dokumentation i en opgave. Det er nærliggende for eleverne at bruge mobiltelefonen til billedokumentation, som i de officielle evalueringer for øvrigt har samme værdi som traditionel skriftlig formidling.

Endelig er en stor del af erhvervsskoleeleverne populært sagt "praktisk begavede", hvilket kommer til udtryk i, at deres læringskompetencer er på det taktile og kinæstetiske område, hvor mobiltelefonen indgår på naturlig vis.

Det lykkes øjensynligt i projektet at ramme flertallet af elevernes foretrukne læringsstile¹¹. Dette medvirker i langt de fleste tilfælde til at skabe lærelyst hos eleverne, der bl.a. viser sig i deres store

glæde og entusiasme ved arbejdet, deres fordybelse og glemsel af tid og sted.

Motivation gennem flow

Flow er ifølge Mihály Csikszentmihályi¹² "en speciel type energi, der ytrer sig ved højt bevidsthedsniveau, fuldkommen koncentration, efterfulgt af en intens lykkefølelse (eufori) og en oplevelse af absolut målbevidsthed".

I deres projektarbejde med smartphones kom eleverne øjensynligt i en flowtilstand, hvor de var fuldt opmærksomme og koncentreret om opgaven. Eleverne udtrykte glæde og virkelyst i arbejdet. If. Hans Henrik Knoop¹³ kan man i flowtilstanden udnytte læringsprincippet fuldt ud. I læringsituationen er flow ofte forbundet med problemløsning: At være kreativ forstået som at kunne finde mulige veje til at løse problemet, samt at være innovativ forstået som at få nye og anderledes ideer og måder til at udføre arbejdet og dermed tilegne sig læring.

Flow har derudover en selvforstærkende funktion, idet eleven søger at gentage den opslugthed, tændthed og velvære, som aktiviteten afstedkom. Flow kan på denne måde blive en magnet for, hvad læring afstedkommer ved brug af moderne digitale medier.

Optimal læring kan finde sted, når kombinationen af tilpas faglig udfordring og færdigheder til udførelse af aktiviteten er til stede. Flow handler om fordybelse, virkelyst, glæde, indre motivation og læring på den ene side, men på den anden side er struktur og

10 Ian Jukes and Anita Dosaj, The InfoSavvy Group, February 2003. I uddrag citeret på <http://www.apple.com/au/education/digitalkids/disconnect/landscape.html>.

11 Ifølge Ole Lauritsen, Handelshøjskolen, Aarhus Universitet, er antallet af henvisninger til specialpædagogik faldet på de skoler i USA, hvor man arbejder med læringsstile.

12 Mihaly Csikszentmihalyi, "Flow: The Psychology of Optimal Experience", 1990.

13 Danmarks Pædagogiske Universitets-skole ved Aarhus Universitet.

klare mål. Ikke mindst elever med indlæringsvanskeligheder har behov for, at læreren didaktisk tilrettelægger læringsaktiviteter, således at mål, rammer og effekten af aktiviteten bliver klare for eleverne. En væsentlig forudsætning for flow, men læreren kan aldrig direkte fremtvinge tilstanden.

Opslugthed kræver opmærksomhed og koncentration, og at fastholde opmærksomhed kræver motivation. Elevernes arbejde med de digitale medier i både skole og praktik rummer de grundlæggende motiver for at lære¹⁴:

- Aktivitetsmotiver er i spil, når vi er aktive, ønsker at skabe og søger spænding. Eleverne er både fysisk og taktilt aktive og kan hurtigt søge løsninger på problemstillinger.
- Kognitive motiver er styret af nysgerrighed og interesser, hvilket eleverne med klar tydelighed viser ved deres store interesse og nysgerrighed over for mediernes muligheder.
- Sociale motiver er vores samspil med andre mennesker, hvilket elever bruger i samspil med andre elever, kunder, arbejdskammerater og mester i opgaveløsning. Den effektive deling af billeder, præsentationer, portfolioer og sociale platforme styrker ligeledes de sociale motiver.
- Emotionelle motiver kan være styret af både vrede, frygt, glæde og begejstring. Projektet viser, at det især er de positive følelser, der motiverer eleverne ved brugen af de moderne medier. Eleverne oplever deres nysgerrighed, kreativitet og kompetencer i

brug af medierne, hvilket medfører, at de mestrer arbejdet.

I praksis

Her har vi udvalgt to områder og videregiver, hvordan mobiletelefonen konkret bruges i undervisningens og vejledningens praksis:

Inddrag mobilen i portfolioen

Det er umiddelbart nærliggende at inddrage mobiletelefonen i portfolioproduktion, også kaldt fx uddannelsesbog, logbog eller dokumentationsmappe. I erhvervsuddannelserne dokumenterer portfolioen lærings- og arbejdsresultater, samt bruges til opsamling af elevens beslutningsprocesser og skal dermed støtte refleksion. Portfolioen indgår i kommunikationen mellem elev, skole og praktikvirksomhed, og en præsentationsportfolio kan også bruges i jobsøgningen efter afsluttet uddannelse. Tendensen går mod øget anvendelse af e-portfolio, med bl.a. digitale billeder, lyd- og videooptagelser og links¹⁵.

At kunne indarbejde filer, der er fremstillet med mobiletelefonen, øger elevens chance for at dokumentere relevante situationer, mens de foregår, da mobilen jo næsten altid er *ved hånden*. Elevens naturlige fortrolighed med mobilen fremmer anvendelsen, og tærsklen til at fremstille produktioner til uddannelsesformål bliver således lavere. Til og med kobles det uformelle med det

14 Jf. Motivation Hans Vejleskov s.42 ff, Gyldendal 2009.

15 Et nyt igangværende dansk projekt i anlægsgartneruddannelsen, hvor yderligere potentialer for e-portfolio metoden afprøves, se www.gartner-portfolio.dk.

formelle læringsrum og øger dermed elevens forståelse for egen læring.

Især elever med særlige behov kan ikke nøjes med at få udleveret en opgave og blive overladt til sig selv. Det er væsentligt, at underviseren/oplæreren guider, ved:

- at give tekniske anvisninger og henviser til relevante kilder
- at stille klare faglige spørgsmål, der kan besvares ved hjælp af mobiltelefonproduktioner
- at hjælpe med at udpege relevante dokumentationssituationer
- at sætte tidsrammer og justere undervejs
- at støtte samarbejde mellem elever
- at være til rådighed under processen inden for aftalte konditioner
- at give feedback på elevens produktioner og hjælpe med lagring af dokumentation i fx Elevplan.

Det konstateres ofte, at eleverne selv er meget begejstrede for deres egne slutprodukter. Ofte viser det sig dog, at det har været processen undervejs, der har haft den afgørende betydning for faglige og personlige erkendelser. Læreren skal altså hjælpe eleven med at sætte ord på processen og at få en selvkritisk distance til slutproduktet. I denne sammenhæng kan man enten relatere til forudgående fastlagte kvalitetskriterier/guidelines eller til kvalitetsstandarder af faglige produktioner, som portfolioen skal relatere til.

Mobil vejledning – en anderledes kommunikationsform

Da faglig og personlig *mobil* vejledning ikke er udforsket endnu, findes der me-

get lidt litteratur om dette emne. Mobiltelefonen kan være genvejen til unge, der har svært ved at træffe personlige aftaler og ”sidde i samtale”. Utålmodige eller koncentrationssvage elever opgiver ofte på forhånd at søge faglig hjælp hos en lærer, der ”*aldrig er i nærheden, når man lige skal bruge ham*”.

Synkron kontakt gennem telefonsamtaler eller online chat på sociale mobilplatforme¹⁶ kan afløse face-to-face vejledningen. Vejledningen foregår dermed i højere grad under elevens vante forhold og præmisser. For at kunne holde en professional distance, kan skolen overveje at formalisere denne form for vejledning:

- Er der brug for at indgå en rammeaftale om tidspunkter eller en afgrænsning af indholdet?
- Er der klarhed om fortrolighed med telefonsamtaler og chatbeskeder?

En asynkron (tidsforskudt) mobil vejledning kan finde sted ved hjælp af sms eller udveksling af dokumenter/mediefiler, der er velegnede til mobilbrug. Der skal tages hensyn til:

- Har eleven indhentet tilladelse hos personer, der optages på billede, film eller lyd? Har skolen udleveret en skabelon for aftalepapirer?
- Ved dokumentation af processer i praktikvirksomheden, bør der tages hensyn til forretningshemmeligheder og aftaler om publikation til uddannelsesformål.
- Har skolen en etik, hvad angår lagring eller forward af sms'er hhv. bildokumenter?

¹⁶ Fx Facebook, Fring, Iskoot Skype.

Begge mobile vejledningsformer kan dog også "vildlede". I andre sammenhænge er det fx dokumenteret, at et officielt ikke-anerkendt dansk sprogbrug automatisk associeres med en ringere begavelse¹⁷. Når læreren/vejlederen ikke kan aflæse kropssprog, men kun høre eleven eller læse korte sms-bidrag, kan sprogfejl, en accent eller forkortelser give et forvrænget indtryk. Evt. bør typiske fonetiske, sproglige eller kulturelle særheder hos flersprogede elever eller elever med dialekt afkodes på forhånd. Elever med anden etnisk baggrund end dansk eller helt unge elever kan også have en særlig, for lærere/vejledere uvant kommunikationsstil i deres telefonsamtaler, sms'er eller chats.

Sammenfatning

Brug af de digitale medier i undervisningen appellerer til de unge erhvervsskoleelever, som projektets mange eksempler vidner om. Det kan tolkes som at det er lykkedes at ramme flertallet af elevernes foretrukne læringsstile, at inddrage ungdomskulturen på relevant vis og at facilitere undervisning, således at læring i flow bliver mulig.

1. Eleverne bliver deltagende og bidragende til deres egen læring. Eleverne er aktører og handler ud fra styrker og kompetencer.
2. Læreprocessen ændrer sig således, at eleverne deltager i valg af metode og fremgangsmåde og bliver mere ligeværdige med læreren. Dette kræver naturligvis, at lære-

¹⁷ "Er dialekttalende ubegavede? En undersøgelse af unge sønderjyders sprogbrug i København". Malene Monka i Retorikmagasinet, Danmark, september 2000.

ren indvilliger i at give afkald på noget af sin magt og kontrol.

3. Elevernes udbytte af undervisningen både i teori og praktik bliver større, da de lærer af lyst og med engagement.
4. Fællesskabet styrkes (primært i skoledelen), hvor eleverne er deltagende og engagerede i undervisningen, og de hjælper hinanden.
5. Elevernes selvtillid og selvfølelse styrkes, da der fokuseres på elevernes styrker og kompetencer frem for på mangler og funktionsbegrænsninger.

Indtil videre er spørgsmålet ikke alene, hvordan skolen kan inddrage mobilen i pædagogikken, men – hvad er og kan mobilen, som kan få direkte indflydelse på (special)pædagogik, vejledning og kompetencemål?

Alt dette er et fortløbende arbejde for læreren/vejlederen og for skolen, for lige nu er de motiverende medier bl.a. smartphones. Kun fremtiden kan vise, hvilke typer arbejdsformer, der vil motivere børn og unge med indlæringsvan-skeligheder fremover.

Fakta om projektet

Projektet gennemføres på erhvervsuddannelsesinstitutioner i Tyskland, Spanien, Danmark og Tyrkiet, med HANSENBERG teknisk skole som projektleder og Nationalt Center for Erhvervs-pædagogik som projektkonsulent. I alle fire lande vekselluddannes eleverne på skoleophold, hhv. i praktik i virksomheder. Info: www.learning-at-distance.eu Påbegyndt okt. 2008, afsluttes okt. 2010.

Projekt mål

Afprøvning af moderne mobilteknologis potentiale for at understøtte læring og optimere kommunikation mellem elev, erhvervsskole og praktikvirksomhed.

Der sigtes imod at styrke elevens position som værende i centrum af sin egen uddannelse og gennem refleksion aktivt at præge sin faglige og personlige udvikling.

Ved at inddrage mobiltelefoner med deres centrale plads i ungdomskulturen, forsøges at skabe transfer af kompetencer, som eleverne opnår i deres egen verden.

Forventet resultat

Et train-the-trainer-modul for lærere og virksomhedsoplærere: Mobiltelefonens anvendelse til støtte af elev-centreret læring, hhv. lærerstyrede bedømmelser og instruktioner, samt træningsenheder til mobil kommunikation med eleven.

Metoderne

Partnerinstitutionerne arbejder tæt sammen med praktikvirksomheder på følgende uddannelsesområder: gastronomi, landbrug, detailhandel, computer

support og automekanik. Efter at have kortlagt mobilteknologiens anvendelsesmuligheder i undervisningen/praktikken, har hvert land afprøvet diverse aspekter, såsom portfolioproduktion, mobil online informationssøgning og mobil vejledning.

De i artiklen beskrevne resultater er baseret på observationer, evalueringer og konklusioner fra de første pilotforsøg med udvalgte elever fra de nævnte uddannelser. I løbet af efteråret 2009 systematiseres metodikkerne og suppleres med projektets nye mobile software – et 'reflection tool' – der skal understøtte elevens tilbagemeldinger på undervisningen og lærernes mobile opgaver med elevtests.

I løbet af vinteren 2009/2010 implementeres metodikkerne bredt på de involverede uddannelser.

Projektpartnerne samarbejder v.h.j.a. transnationale møder og månedlige virtuelle møder, hvor erfaringer udveksles og metodikker optimeres. Rammebetingelserne i de respektive uddannelsessystemer har indflydelse på implementering og skitseres undervejs i projektet.

30. Schaarup, Tine; Christoffersen, Mette & Kehlet, Karin (Educational psychologists). **The Educational Psychological Assessment – How is it Used, and to What Extent?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol.46, 349 – 363*. – EPAs are required by law, but to what extent are they utilized by the recipients? A questionnaire survey was answered by 110 teachers at primary schools. Almost 50 % did not read assessments, 30 % did not remember the proposals made by the psychologists. 56 % did not feel involved in the proceedings. Teachers are generally more satisfied by talking with the psychologists than by reading their EPAs – etc. Their conception is that problems in schools can be ascribed to pupil difficulties – a position shared by most psychologists. This deplorable situation – seen in the light of systemic approaches, supervision etc. – is discussed. – *Bjørn Glæsel*.

31. Nissen, Dorte (Educational psychologist, consultant). **The Cooperative Meeting as Consultative Practice.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol.46, 364 – 382*. - “I don’t know if I want to continue as an educational psychologist – it is almost always meetings and little psychological work”. This quotation from a supervision conversation is discussed by the author, who wonders how meetings might be made more useful. Narrative thinking (Michael White) seems a promising element, defining the problems as the problem. The suggested cooperative meeting involves all participants, it should be governed by principles: steering is important, participants should all be interviewed, time should be shared equally, and a solid framework should be established. – *Bjørn Glæsel*.

32. Andresen; Bent, E.; Egelund, Niels & Nordahl, Thomas (Research director; professor at The University School of The University of Aarhus; professor at The Høgskolen in Hedmark). **The LP-Model – Research Findings and Preliminary Results.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol.46, 383 – 391*. – The LP-model was developed in Norway, and has since then been implemented in many schools in Norway and Denmark. LP means learning environment and pedagogical analysis. This model inspires teachers to develop adequate methods to deal with educational challenges such as pupils with behavioral problems in the classroom. Its aim is to analyze and define the factors in the environment that trigger, influence and sustain behavioral and learning problems. It involves all teachers, they receive supervision, and they participate in group discussions. While results about changes in the teaching and the consequences of these are yet to be expected, the general impression is that the teaching climate in the schools has already been positively influenced. – *Bjørn Glæsel*.

33. Svendsen; Gøye, Thorn (Psychologist, PMT-O and PALS director). **PALS – A New Evidence Based School Development Program in Denmark.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, vol.46, 392 – 403*. - PALS is a pilot project focusing on positive behavior in learning and cooperation. It has been implemented in 12 schools in Denmark in 2008-09. The project is funded by The Ministry of Social Services, and it supports the training of municipal counselors who help schools to develop. The training takes 1 ½ ys. The implementation requires a willingness to change, new thinking, and a growth of cross-sector cooperation within the municipal system as well as a redirection of resources. In return the implementation supports the neces-

sary shifts of paradigms if the growth in the percentage of children needing special education is to be brought down, and if the schools in proactive ways are to become more inclusive and appreciative. – *Gøye Thorn Svendsen*.

34. Nordenbo; Svend, Erik (Professor, Director of The Danish Clearinghouse of Educational Research, The University of Aarhus). **About the Uses of Tests in Teaching.** *Pædagogisk Psykologisk tidsskrift, vol.46, 404 – 415.* – In 2005 a new law introduced national, obligatory tests in Denmark. The Clearinghouse decided to collect evidence of testing of this kind, nationally and internationally. 61 studies from abt. 15 countries from 1980–2008 were localized, and 43 were found to be sound research. The main results are: there is as yet no evidence that test results further pupil learning, teachers prefer tests that are adapted to their actual teaching, teachers do use tests to plan their teaching, especially if they do not know their pupils very well, correcting errors found by tests does not further learning, centrally administered tests have markedly negative consequences: simplified curriculum, more teaching spent on subjects that are tested, and an simplification of teaching such as training and rote-learning being emphasized. Furthermore there are feed-back consequences for the pupils. Finally: test results do improve learning, but only after some years, but the advantages of centrally administered tests may be outweighed by the negative consequences for the under average performing pupils. – *Bjørn Glæsel*.

35. Lamscheck-Nielsen, Regina (Consultant and lecturer). **Remember Your Mobile – You Have to Learn.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol.46, 416-427.* – An international project deals with the use of smart phones in the teaching of youngsters in vocational training. Inspired by a.o. Rita Dunn and Csikzentmihalyi's works, many ideas have been introduced in the curriculum. As a result pupils have become more active, their sense of responsibility has been improved, and their self-esteem heightened. – *Bjørn Glæsel*.

Barnet bag diagnosen

Ib Hedegaard Larsen
Forlaget Dafolo

Aldrig har vi haft så mange børn med diagnoser! De seneste årtiers teknologiske udvikling har betydet en vækst i medicinske/biologiske diagnoser, og diagnosen har været med til at flytte opmærksomheden fra barnet til diagnosen. På den baggrund er "Barnet bag diagnosen" et velkomment bidrag til at sætte gang i den debat, der er så vigtig i forhold til diagnosens betydning og de specialpædagogiske tiltag!

Naturligvis har vi brug for at klassificere de fænomener, vi har med at gøre. Men det betyder ikke, at der ikke kan være gode grunde til at problematisere det diagnostiske system, der bruges i Danmark: IDC – 10. Systemet er forbeholdt voksne og lidet reliabelt, da kriterier for diagnoserne er dårligt definerede. Det betyder f. eks, at diagnosen ADHD stilles med meget forskellig hyppighed – afhængig af hvor man bor – svingende mellem 2% og 29% (Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse 2008) En så ringe reliabilitet medfører tilsvarende validitet, og på det grundlag er den medikamentelle behandling bekymrende.

Diagnoserne hviler på symptomer og barnets miljø, som er så afgørende for opvækst og trivsel, indgår ikke i vurderingen!

Hvordan kan den konstruktivt/ kritisk forholde sig til den øgede medicalisering i forhold til rummelighed – mindsteindgreb - og nærhedsprincip?? Disse modsigelsesfyldte interesser, som skaber usikkerhed hos både lærere/pæd. og forældre, har brug for

en saglig konstruktiv debat, hvor bogen her er et rigtig godt udgangspunkt.

Susan Tetler åbner i sit forord denne debat ved at pege på de konsekvenser, en diagnose har for et barn og nødvendigheden af det specialpædagogiske områdes nuancerede forståelse af begrebet.

Forfatteren tager i sin **indledning** udgangspunkt i egen specialklasserække, hvor eleverne – henvist af PPR – er beskrevet som normalt begavede med specifikke indlæringsvanskeligheder og med de populære diagnoser: ADHD – Damp- Dysleksi – Autisme – NLD. Altså børn med indlæringsvanskeligheder og psykiatriske diagnoser i e'n blanding.

Bogens formål.

Formålet er at kortlægge diagnosens betydning og magt og tage kritisk stilling til psykiatriens forståelse og forklaring af elevens vanskeligheder. Forfatteren peger på en anden tilgang til diagnoseproblematikken som værende symptom på sociale livsbetingelser.

Målgruppen er lærere/pædagoger / lærerstuderende og skoleledere, der skal være med til skabe debat på PPR og dermed være med til at ændre sprogbrug og flytte focus..

Bogens opbygning er overskuelig med sine 5 kapitler.

Det første handler handler om den historiske udvikling, der har medført at folkeskolen i dag rummer så mange elever med diagnoser. Normalitetsbegrebet og den flydende grænsesætning sættes under lup.

Andet kapitel er en kritisk gennemgang af de mest kendte diagnoser deres oprindelse , begrundelse og forslag til behandling. Forfatteren peger på det

faktum, at årsagsforklaringer er usikre p.g.a. subjektivitet og f.eks. ,at ADHD ikke er anerkendt i Danmark, da den ikke findes i ICD-10.(s. 65)Forfatteren kommer her med konstruktive svar til de forældre, der efterspørger en forklaring på deres barns symptomer, så man undgår brugen af diagnose.

Tredje kapitel hedder kort og godt Diagnosemarkedet og handler om de interesser, der ligger bag den stadige stigning i anvendelsen af diagnoser, som er med til at udløse ressourcer. Fra lærerens beskrivelse til vejen over PPR, som nemt kan blive et ekspeditionskontor.

Fjerde kapitel tager et social-psykologisk med udgangspunkt i Maslows teori. Den bruges til at understrege vigtigheden af opvækstvilkår og sociale relationer, som er så afgørende for at skabe vækst og selvrealisering. Der fokuseres på hverdagslivets basale behov og konsekvenserne, hvis de ikke opfyldes.

Focuspunkter i kapitlet er biologiens betydning, årsag – virkning, definitivitet og bevisbyrde.

Sidste kapitel peger på hverdagslivets betydning for barnets trivsel og læring, hvor forældresamarbejdet står i focus. Og det slutter med en overvejelse om, hvorvidt en diagnose er en vildvej eller udvej.

Der er ingen tvivl om forfatterens holdning! Bogen igennem fremhæves

de talrige eksempler på, hvordan begreber og definitioner overlades til menneskers forskellige tolkninger, og hvordan afstemninger! er afgørende for, hvilke diagnoser der skal optages i klassifikationssystemerne (s. 38). Sejrer diagnosen kan PPR blive et ekspeditionskontor, som nemt overflødiggøres!

Mistede diagnosen sin betydning kunne specialundervisningen fokusere på barnet og dets tarv, men det forudsætter at psykiatrien ændrer sit behandlingsperspektiv fra medicinering til focus på psykologiske og sociale opvækstvilkår og relationer.

Bogen er et spændende tiltag og kan bestemt anbefales som diskussionsoplæg i den debat, der er nødvendig i forhold til den udvikling, der er i gang. Medicin alene gør det ikke! Den pædagogiske indsats er central og det er bekymrende, at diagnostisk tænkning dominerer over psykologi sk viden og forståelse.

”Det er en fejltagelse at sætte lighedstegn mellem bestemte diagnoser og bestemte administrative foranstaltninger”. (Rutter)

”Barnet bag diagnosen” er en bog, der kan sætte gang i refleksionerne.

Birgit Marott
Lektor i psykologi. Aut. psykolog.

De voksne børn – om omsorgs- svigt og resiliens

Inger Thormann:
Hans Reitzels Forlag, 2009, 214 sider,
kr. 275.

Inger Thormann har arbejdet som psykolog på Skodsborgs Observations- og behandlingshjem gennem mange år og har en omfattende faglitterær produktion bag sig.

Hvem er de voksne børn? Det er børn fra alkoholiserede familier og børn fra familier med psykiske problemer. Det der gør barnet "voksent" er barnets reaktion på oplevelser og situationer i hjemmet, der får barnet til at føle, at mor har brug for hjælp, det er mig, der har et ansvar – selv om så barnet kun er fire-fem år. Hvor mange er de? Det er vanskeligt at vide sikkert, men omkring 140.000 i alt. 12% af en årgang har fået problemer eller skader på grund af forældrenes overforbrug af alkohol. Hvordan går det børn i sådanne familier? Nogle børn tilpasser sig – det er ofte det mindst synlige barn i familien. Men mindst et barn i enhver familie er særlig følsomt og vil stræbe efter at tilfredsstille andre. De budskaber eller konstateringer, som barnet tager ind er: du må ikke tale, sig ikke noget til nogen om det, tro ikke på andre – kun på dig selv, du skal ikke føle noget.

I kapitel to fortælles om Mette, der fik en svær start; 1 ½ år gammel kom hun på Skodsborg og forblev der i 1 ½ år. Derefter familiepleje frem til tidlig voksenalder. En detaljeret beretning om et langt og svært forløb med et positivt og optimistisk resultat, som det ser ud med hendes egne øjne i 19-årsalderen.

I kapitel tre gennemgås forskellige, teoretiske modeller og problemstillinger. Per Schultz Jørgensens model af samspillet mellem belastningsforhold og risiko for fejludvikling. Hvilke forhold er der tale om? Hvori består modstandsdygtigheden? Modellen anvendes til at analysere Mettes udvikling. Tilsvarende gennemgås og anvendes resiliensforskningen (Schaffer og Kauaiundersøgelsen), Bowlby og Ainsworths tilknytningsteori, Bernes transaktionsanalyse, Sterns teori, Winnicotts teori og endelig Else Christensens omsorgs-
svigtsbegreber. Mette blev ifølge dette udsat for et alvorligt, passivt omsorgs-
svigt samt et både aktivt og passivt, følelsesmæssigt omsorgssvigt. Der kan desuden tales om et offentligt omsorgs-
svigt, idet hun på et tidspunkt blev hjemgivet, uden at man havde sikret sig en tilstrækkelig god omsorg

Kapitel fire rummer beretninger om Moni, Adam og Bjørn. Tre meget forskellige forløb, der supplerer historien om Mette, og det følgende kapitel viser, hvori hjælpen på Skodsborg består: omsorg først og fremmest – almengørelse af det individuelle problem – terapeutisk kommunikation, ofte af gestaltterapeutisk art. Der er en gennemgang af adskillige behandlingsmuligheder og en omfattende litteraturliste.

Der står respekt om arbejdet på Skodsborg, og der står respekt om Inger Thormanns indsats og hendes tidligere bøger. Det giver høje forventninger til en ny bog fra hende – og de indfries fornemt. Hvad er det hun kan? Hun har omfattende erfaringer, hun har stor indsigt og viden af både psykologisk og teoretisk art, hun er engageret, loyal med sine klienter, hun går i dybden og hun går i brechen for dem – ikke kritisk og

konfronterende over for andre instanser, administrative beslutninger, forsinkelser og fejltagelser – blot nøgternt konstaterende. Og så er hun en god fortæller; vi lærer klienterne – især Mette - at kende. Det er en bog som rører os, gør os eftertænksomme og taknemlige over, at hun har orket så længe.

Bjørn Glæsel

Vi arbejder med Børn med særlige behov

Karina Estrup Eriksen og Lise Halkier
Dafolo

En ny bog i serien ”Vi arbejder med”..., som omhandler centrale emner og problematikker i døgninstitutionernes hverdag. Bogserien henvender sig til det pædagogiske personale og belyser aktuelle problemstillinger og kommer med konkrete løsningsforslag.

”Børn med særlige behov” kommer netop på et tidspunkt, hvor diagnoserne flourer, og der er særlig focus på de børn, der skiller sig ud.

”Hvad er det vi kan iagttage ??? – og hvad kan vi stille op med med disse iagttagelser”, spørger mange pædagoger. Bogen her er et oplagt hjælpemiddel som udgangspunkt for de faglige diskussioner, der nødvendigvis må komme. Den er lettilgængelig, overskuelig og har et fyldigt referencesystem.

Bogens opbygning.

Bogen er systematisk bygget op over 5 kapitler, der hver især indledes med en oversigt over indhold og focuspunkter og afsluttes med forslag til relevante diskussionsoplæg.

Første kapitel har overskriften: ”At få øje på barnet” og handler naturligvis om de forskellige iagttagelsesmetoder. Børnelinealen fremhæves som et brugbart, konkret redskab til at få et overblik over den aktuelle situation med henblik på at sætte den optimale støtte i gang. Det centrale er netop handlen! Casen om Nina er fin til at illustrere dens brug.

Andet kapitel handler om ”At styrke barnets ressourcer”. Kapitlet tager

nogle af tidens populære begreber op til diskussion: rummelighed/inclusion – diagnosens magt og betydning og ikke mindst normalitetsbegrebet.

Sundhedsbrøken (Dan Olsen 1998), hvor belastninger og ressourcer stilles op over for hinanden, er et udtryk for barnets aktuelle sundhedstilstand. Men det er vigtigt at bemærke sig, at sundhed er et relativt diffust begreb, der defineres subjektivt. Men diskussionen: Belastning i forhold til ressourcer, er naturligvis central. Antonowsky’s teori om ”Oplevelse af sammenhæng” er et vigtig focuspunkt!

Tredje kapitel handler om den pædagogiske indsats. Omsorgstrekanten (Halse 2002) fremhæves til udvikling af omsorgsforståelse og læreplaner konkretiseres og demonstreres gennem en case, hvor institutionens overvejelser åbner et læringsrum for barnet.

Forskellige organisationsmodellers betydning diskuteres i forhold til ”børn med særlige behov”. Hvad tjener eksempelvis barnet bedst ? Støttepædagog ? Basisgruppe? Begge dele? Ressourcernes fordeling? Det fysiske rums betydning.

De sidste 2 kapitler handler om samarbejde. Primært med forældrene, hvor oplevelse af sammenhæng (Antonowsky) og dialogens betydning beskrives. Også her er der forslag til konkrete samarbejdsmodeller.

Det tværfaglige samarbejde diskuteres og samarbejdsviften illustrerer de mulige samarbejdspartnere. Tavshedspligten og den svære underretningspligt trækkes frem og diskuteres. Det er særdeles vigtigt at kende lovgivningen i den henseende og være opmærksom på værdioverspringsreglen, som kan være ”døråbner” i sager, der er kørt fast. Det

er et meget vigtigt område, da det pædagogiske personale er omfattet af en særlig udvidet underretningspligt.

Kapitlet giver eksempler på den gode underretning, og der er henvisninger til kommuner, der netop har udarbejdet kommunale handlevejledninger til hjælp og støtte for det pædagogiske personale.

Alt i alt en god praksisbog, der med sine konkrete forslag er en gevinst for et pædagogisk personale.

Læs den og brug den!

*Birgit Marott Aut. psykolog
Lektor i psykologi*