

Indhold



<i>Dorte Nissen:</i>	
Rådgivning – proces og praksis	3
<i>Jette Lentz:</i>	
Inddragelse af “Barnet Stemme” og udvikling af netværksmøder og læringsfællesskaber	16
<i>Birgitte Madsen, Karina Amtkjær Schrøder og Andreas Granhof Juhl:</i>	
“Sammen undgår vi klager” – et udviklingsprojekt mellem to kommuner	26
<i>Ida Schwartz og Gitte Bergstedt Bork:</i>	
Specialviden i almenpædagogik	41
<i>Pernille Mathilde Ekeløf og Mette Thomsen:</i>	
Theraplay-aktiviteter i daginstitutioner: Hvilken effekt kan implementering af theraplay-aktiviteter have for pædagogisk praksis i daginstitutioner? . . .	52
<i>Ditte-Marie From:</i>	
Sunde, overvægtige børn. Sproglige konstruktioner af sundhedspædagogiske rum	72
Abstracts	86
<i>John Shotter: Bevægelige verdener – prospektive begreber til siterede sociale undersøgelser.</i>	89
<i>Martin Forster: Jeg tør ikke, men gør det alligevel – om børns trivsel og selvfølelse</i>	90

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.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-
logi, Norge

Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Poul Nissen, Fil.Dr. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Poul Skov, fil.dr.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Fotografik: Palle Johansen

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

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

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

Rådgivning – proces og praksis



Rådgivning som praksisform bliver set på med vidt forskellige øjne i PPR-re-gi: Nogen anser det for en ret ukompliceret praksis, hvor man som fagperson deler rundhåndet ud af sin viden og ekspertise. Andre anser det for noget, der egentlig burde undgås, fordi det ikke virker – men som forældre, lærere og pædagoger hele tiden efterspørger.

Det er nemlig ikke enkelt at udvikle råd, som kan bruges – og faktisk bliver brugt – af de involverede parter. Rådgivningsprocesser er komplekse proces-ser med en række faldgruber, og som rådgiver er det ikke nok at have faglig viden – der er også brug for et skarpt blik på processen undervejs og for en række 'rådgivningsproces-færdigheder'.

I artiklen her vil jeg tage afsæt i nogle af de dilemmaer og faldgruber, som skal håndteres, og jeg vil gennemgå en række ideer til brug for konkret rådgivningspraksis.

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

Jeg synes, det er svært at komme til at lave ordentlige processer sammen med lærerne. De spørger som regel efter værktøjer og gode råd – men selv om jeg så ind imellem giver dem nogle råd, så er det tit, de slet ikke bruger dem...

I mit samarbejde med PPR-medarbejdere har jeg mødt udsagn som dette mange gange¹. Rådgivningsprocesser forløber ofte ikke efter hensigten. Råd bliver afvist med 'Alt det har vi prøvet', 'Det kan ikke fungere her', 'Vi har brug for du kommer med noget andet' – måske underforstået, 'hvis du var dygtig/havde ekspertise nok, ville du kunne give os det rigtige råd'. Eller i en lidt anden boldgade: Der bliver nikked til råd, men de bliver ikke omsat og går i glemmebogen. Og mange rådgivnings-

processer efterlader rådgiveren med en fornemmelse af pludselig at sidde med aben. Det gælder både den løbende rådgivning i samarbejdet med lærere og pædagoger, men også den rådgivning, der springer ud af samarbejdet omkring en pædagogisk-psykologisk vurdering eller anden udredning (Schaarup m.fl. 2009, Schaarup og Kehlet 2011, Nielsen, 2012).

PPR og rådgivning

Selv om man de fleste steder har beholdt betegnelsen 'Pædagogisk-psykologisk Rådgivning', er forholdet til rådgivning som praksisform tit ret blandet: Nogle steder noget man 'bare' gør og andre steder et nærmest lidt betændt område.

En gang var PPRs medarbejdere næsten udelukkende at betragte som eksperter: Eksperter på børn, på handicap, på indlæringsvanskeligheder, på

¹ Artiklen her er i tråd med de tanker om rådgivning, som vi har beskrevet i 'Konsulent, men hvordan' (Westmark m.fl.).

udtaleproblemer osv. (f.eks. Godrim, 2012 og Nielsen, 2009). Når man arbejder ud fra, at noget viden og nogens viden er bedre og mere sand end andres viden, er ideen om rådgivning ikke problematisk. Det bliver mest et spørgsmål om at have tilstrækkelig viden og kunne formidle den.

Men hvor besnærende løftet om ekspertise end kan være, har det vist sig tiltagende nødvendigt også at få procesfærdigheder på banen i PPRs arbejde, og der er hentet megen inspiration fra det postmoderne felt fra terapeuter og proceskonsulenters arbejdsformer (Tanggård, 2006): Konsulenten (talepædagogen, terapeuten, psykologen) tager udgangspunkt i lærernes, pædagogernes eller forældrenes egne forståelser og får gennem interview og refleksion deres færdigheder, viden og kompetencer i spil. Konsulentens fokus er her processen, mens fokuspersonerne ses som eksperter på deres egen praksis. Med Browns ord går konsulenten fra positionen som 'all-knowing' til 'not-knowing' i forhold til indholdet (Brown, 2007)². Med sådan et udgangspunkt er rådgivning straks lidt mere problematisk.

De professionelle efterspørger ofte rådgivning

I dagligdagen i den pædagogiske verden bliver disse mere proces-konsultative former ikke altid vel modtaget (Elmholdt, 2006), også selvom det er en dygtig interviewer, der mestrer at styre processen.

² Se Brown (2007) for et kritisk blik på den ikke-vidende position

Mange PPR-medarbejdere fortæller om erfaringer med at styre processer, der i egne øjne har fungeret godt: Nye ideer er opstået, folk har fået øje på noget virksomt i det, de allerede gør. Men når processen rundes af, siger personen måske: *'Det var dejligt at blive lyttet til, men jeg kunne godt tænke mig at få noget fra dig. Har du ikke noget at sige, jeg kan tage med mig? Hvad synes du jeg skal gøre?'* Og ofte ender det i et par hurtige råd på vej ud af døren.

Og det er ikke så mærkeligt, at der er et rådgivningspres: I vores kultur er der på mange niveauer stærke diskurser om eksperter, brugen af ekspertise og rådgivning. Når der er problemer, må der relevant ekspertise på banen. Nogen må udrede trådene og i al kompleksiteten finde ud af, hvad det *egentligt* handler om. Hvad er årsagen – hvad er det vigtigste problem etc.? En rigtig ekspert må kunne 'komme med noget': råd, vejledning eller indspark. Så når psykologen eller talepædagogen leverer råd, en vurdering, en køreplan eller indspark til det videre arbejde – så passer det til forventningerne. Det er genkendeligt som at *få hjælp*³.

Samarbejdet med PPR-medarbejderen er måske netop indgået for at få dennes særlige faglighed på banen: Man ønsker at *psykologen* skal super-visere, eller man har indkaldt *talpædagogen* for at få adgang til dennes faglighed – ikke bare for at 'blive stillet en masse spørgsmål'. Hvis processerne

³ Det er ikke kun vore samarbejdspartnere, der abonnerer på tankegange om at få hjælp og at få tilført. Jeg er ofte blevet bedt om at undervise/rådgive i hvordan man faciliterer processer, så man undgår at rådgive. Lidt af et paradoks.

bliver af en karakter, hvor de særlige fagligheder ikke kommer i spil, kan modtagerne føle sig snydt, mens PPR-medarbejderen samtidigt kan stå med en fåret fornemmelse af at have faglighed og ideer, som potentielt kunne være brugbare, men som ikke har en relevant plads i processen.

Udfordringen bliver:

Hvordan får vi faglighed på banen, når det er relevant, uden at få ekspertisetænkningens bedre-viden og ulige positioner med? Hvordan styrer vi processer, så faglighed bliver brugbar?

I artiklen her bruger jeg 'rådgivning' som en samlebetegnelse for det at bidrage med ideer, perspektiver, forslag til fremgangsmåder, indspark, løsningsforslag osv., altså for en række processer, hvor man som fagperson/konsulent, rådgiver/leder bringer sin egen viden, sine faglige perspektiver, sine egne ideer ind i samtalen.

Et konkret eksempel

For at illustrere dilemmaer og muligheder vil jeg tage udgangspunkt i en konkret case, hvor en lærer beder en psykolog om råd. I det følgende er det derfor en psykolog, der er i rådgiverpositionen over for en lærer, men alle fremgangsmåder er lige så relevante for talehørelæreren, for inklusionskonsulenten, for læsevejlederen etc. På samme måde kunne der i stedet for læreren stå pædagogen, forælderen, kollegaen etc.

Line, som er klasselærer for 2.c., siger, hun har brug for nogle ideer og

noget hjælp til, hvad hun skal stille op med Matthias i klassen: Matthias vil gerne deltage i skolearbejdet ind i mellem, men han kan ikke rigtigt koncentrere sig. Opgaverne bliver let for vanskelige for ham, han bliver opgivende, han får ikke lavet noget og flytter sig meget lidt fagligt. Når han opgiver, kommer han let i konflikt med både lærere og de andre elever. Måske er der kognitive problemer? I teamet har de længe talt om, at klassen i det hele taget er meget urolig, og der er mange konflikter. Især et par af drengene, William og Matthias, synes at være involveret i både uro og konflikter. Hvad skal hun gøre?

Rådgivning sniger dilemmaer med

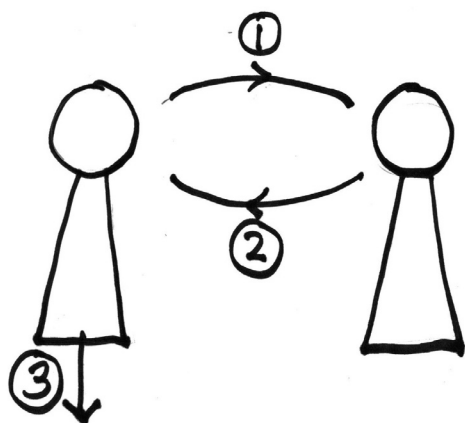
Så snart vi etablerer en rådgivningsproces, har vi indirekte ekspertisetænkningen med ombord og dermed også forventninger om en mere eller mindre eksplicit tre-trins raket:

1. Læreren præsenterer problemet, mens psykologen lytter/iagttager / spørger ind, indtil hun har en tilstrækkeligt solid og nuanceret forståelse
2. Psykologen giver/overdrager et eller flere brugbare råd, som
3. Læreren kan bruge og omsætte til praksis

Forventningen om rådgivning i tre trin har forskellige problematiske antagelser og dermed faldgruber indbygget.

Ad 1.

Læreren har en fornemmelse af at have fortalt om situationen nøjagtigt, som den er, og hun kan let få fornem-



melsen af, at psykologen nu kender alle væsentlige detaljer, og stort set ser det samme som hun. *Samtidigt* forventer hun, at psykologen kan komme med noget nyt inden for rammerne af den beskrivelse. Historien bliver desuden yderligere problemmættet i ønsket om at anskueliggøre, hvor vanskelig situationen er. Og gennem fortællingen kan ejerskabet og ansvaret for løsningen let glide over til psykologen.

Ad 2.

På den ene side kan psykologen ved at lytte til lærerens fortælling komme til at skabe mening og danne billeder i et omfang, så hun bliver grebet af en fornemmelse af at 'vide, hvad det drejer sig om' og der ud fra levere relativt skråsikre råd. Eller på den anden side: I ydmyg forvisning om ikke at kende til alle detaljer, kan psykologen give nogle generelle og kontekstløse ideer.

Ad 3.

Læreren forventes at kunne omsætte fra samtale til detaljeret handling i den som regel komplekse hverdagspraksis – og det er sjældent så let, som det lyder.

Hvis og når rådgivningen ikke bare får de ønskede effekter, vil parterne sjældent være nysgerrige på processen, men snarere rette et kritisk blik mod sig selv og mod hinanden: Man peger hinanden ud: Hvad er det med *mig* – hvad er det med *hende*?

Læreren kan spørge sig selv, om psykologen har hørt godt nok efter, og om hun overhovedet har tilstrækkelig faglig viden og /eller erfaring til at komme med relevante bud? Har hun mon viden nok om den særlige kontekst? Det er også spørgsmål, som psykologen kan stille sig selv.

Omvendt kan psykologen tænke, at læreren har et problem: Hun har fortalt de forkerte ting, hun har ikke på forhånd gjort sig klart nok, hvad hun ville, hun har ikke hørt ordentligt efter min rådgivning, eller hun gider ikke forsøge sig med noget nyt.

Rådgivning som sammenfletning

Vi har altså en række udfordringer, der skal håndteres, som – når vi vender dem om – kan blive til vigtige pejlemærker for rådgivningsprocessen:

- Ansvar og ejerskabet skal ikke ligge alene hos psykologen
- Historien skal lirkes og løses, så andre facetter og kompleksitet kan komme mere frem i lyset, og nye ideer kan opstå. Der skal arbejdes hen imod ideer, som er skræddersyet til den konkrete situation
- Der skal arbejdes med omsætningen til den konkrete praksis

Et første skridt er at skifte metafor: I stedet for at tænke bevægelsen som 'giving' eller 'overdragelse' af viden og ideer, kan vi tænke bevægelsen som

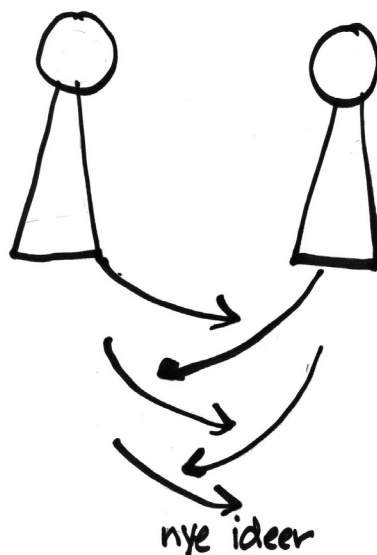
'sammenfletning af forskellig viden og ideer' – lidt som når man fletter hår, hvor man skiftevis tager fra den ene og den anden side.

I lyset af en sammenfletningsmetafor er 'det gode råd', 'det anderledes og brugbare perspektiv' og 'ideen til en ny vej at gå' ikke noget, der skal gives fra den ene til den anden. Det bliver derimod enden af fletningen: Det, som er blevet samudviklet gennem den fælles proces.

Det betyder, at psykologen/rådgiveren skal forlade ideen om at levere kloge, indsigtfulde og helt-rigtige råd, og snarere tænke sine ideer som foreløbige indspark, som midlertidige trædesten, der kan bruges til at sætte af på til det videre arbejde⁴. Psykologen byder ind med noget foreløbigt, som læreren er interesseret i eller ikke. Læreren respons giver anledning til ny nysgerrighed fra psykologens side, nye midlertidige tanker, som der kan arbejdes videre med etc., indtil mere brugbare retninger opstår ud af samtalen.

Sammenfletningen bringes i spil helt fra starten. For ikke at lande tilbage i tre-trins-processen og overdragelsesmetaforen (med farerne for, at psykologen får god tid til at sidde udvikle ideer og holde for meget af dem), kan det være en god ide at bringe noget foreløbigt på banen ret hurtigt og invitere læreren til at udforske det, så der hurtigt kommer en fornemmelse af samskabelse i gang.

⁴ Det svarer på mange måder til de oprindelige ideer med de systemiske hypoteser – de kan ikke være sand eller falske, men mere eller mindre brugbare (bl.a. Bertrando,2007).



Hensigtsmæssige samarbejdspositioner

Når man hører et ønske om rådgivning, føles det tit helt oplagt straks at gå ind i indhold, dvs. spørge mere til situationen og problemerne og måske gå i gang med at komme med forslag og ideer. Men det kan være en god ide at holde den hest lidt og i stedet adressere samarbejdspositionerne og de håb og ønsker, der også kan ligge i en forespørgsel om rådgivning.

Ansvar for løsning og fremskridt

Hvis Line har bokset længe med at få det til at gå med 2. klasse og Matthias, kan fornemmelser af frustration, afmagt og utilstrækkelighed presse sig på: Andre må tage over. En problem-mættet fortælling med afmagt i forgrunden inviterer til, at psykologen 'kommer med noget', tager over' – dvs. ejerskabet kan umærkeligt skifte hænder. Rådgivere beskriver så ofte for-

nemmelsen af pludselig at 'sidde med aben'.

På den ene side er fornemmelsen af at sidde med ansvaret sjældent brugbart – psykologen er ikke til stede, når problemerne opstår, hun kan ikke tage barnet ud af klassen, hun kan ikke tage over for læreren etc.

På den anden side er læreren trængt og har mindst af alt brug for at blive efterladt med en fornemmelse af fortsat eneansvar. Jo mere afmagt, jo mere behov for ikke at blive efterladt alene med problemstillingen.

I stedet for at gøre ejerskabet til hhv. den enes eller den andens, må det for en stund gøres fælles – det må gøres til en sam-arbejdsproces, hvor vi som partnere ved siden af hinanden går på udforskning og idéudvikling med to sæt kikkerter til rådighed – hver vores typer af blikke.

For at understøtte sam-arbejdende positioner, må vi hele tiden bruge spørgsmål og udsagn, der positionerer (Davies & Harré, 1990; Winslade & Morsk, 2008) os som et 'vi' og 'sammen'.

- *Hvad håber du, vi sammen kan finde ud af?*
- *Hvad håber du, vi sammen kan udvikle ideer til?*
- *Hvis vi skal udvikle noget, der rent faktisk kan bruges i klassen, når det går stærkt, så må vi arbejde tæt sammen*
- *Hvor er vi nu?*

Hvilke håb i ønsket om rådgivning?

Man kan nogle gange få en fornemmelse af, at selvom en lærer kraftigt efter-spørger rådgivning, så har hun slet

ikke lyst til at få det. Og det kan der være flere grunde til.

At bede om råd, ideer og værktøjer er en velkendt og allestedsnærværende samarbejdsfigur i vores kultur – på en måde en automatpilot, der ligger lige for at bruge, når vi er i tvivl. Den er ofte en indgang til samtaler – også når der viser sig at være andre invitationer på spil:

- *Selv om der bliver sagt 'gøre', kan der ligge et 'Hjælp mig med at forstå – hjælp mig at skabe mening og orden i noget forvirrende, som udfordrer min fornemmelse af professionalitet'.*
- *Det kan ligge et ønske om at få kigget på og måske blive bekræftet i, at det, man allerede gør, er okay.*
- *Der kan være en invitation til at få en dommer i en uenighed mellem kolleger omkring, hvad der er det rigtige at gøre.*
- *Det kan være en henvendelse, der snarere kunne kaldes 'psykologens blåstempling af tiltag', f.eks. eksklusiv: Du må indrømme, han ikke hører til i en klasse som vores.*

Spørgsmål, der adresserer disse håb, kunne være:

- *Hvad håber du, der kan komme ud af det? Hvad kunne være godt ved det?*
- *Hvad håber du, at vi sammen kan udvikle i forhold til at hjælpe Mathias? Hvorfor vil det være godt?*
- *Er der andre, der synes noget andet end dig i denne her situation? Er det et problem eller er det ligemeget? Og hvad kunne mine ideer betyde i den forbindelse?*
- *Er der noget, du særligt håber, jeg giver dig ret i? Og hvad hvis jeg nu ser*

lidt anderledes på det, er du så interesseret i at høre om det alligevel?

De opfølgende spørgsmål (*Hvorfor vil det være godt?*) gør det muligt at komme til at tale om de håb og ønsker, som rådgivning skal bane vejen for.

Positioner som den mere-vidende og den mindre-vidende

Når læreren beder psykologen om råd, vejledning og ideer, trækker selve den samarbejdsform nogle positioner med sig: Psykologen bliver for en stund om ikke alt-vidende, så i hvert fald den mere-vidende og læreren den mindre-vidende.

Det betyder, at selv om læreren beder om rådgivning, kan hun godt være mindre tilpas ved positionen som én, der har brug for rådgivning på et område, hun synes, hun selv burde kunne klare.

Vi kan modarbejde den positionering ved at interessere os for det faglige i tvivlen. At få øje på tvivl og på, at der er brug for hjælp, er ikke noget, der kommer ud af uvidenhed eller ikke-faglighed. Det kræver netop faglighed, pædagogiske og faglige ambitioner og en særlig opmærksomhed.

Vi kan stille spørgsmål som:

- *Hvad har du særligt øje for, siden du ...*
- *Hvad er dit særlige pædagogiske blik i denne her situation, siden du...*
- *Hvad er dine erfaringer med rådgivning? Selv er jeg ikke så vild med, at andre kloger sig på mine udfordringer, men hvordan fungerer det for dig?*
- *Hvis jeg kommer med ideer, som ikke passer godt, hvordan vil du vide det?*

- *Hvis jeg kommer med ideer, som der måske er noget i, men som ikke er 'lige i skabet', hvordan vil du vide det? Og hvordan vil du lade mig det vide?*

Den indledende fortælling om situationen

At få hørt til hvordan læreren ser situationen og problemerne, er nok noget af det, der tit går af sig selv – det vælter ud af knaphullerne. Psykologen behøver bare stille nogle få nysgerrige spørgsmål, så bliver (problem)beskrivelsen udvidet.

Men der sker meget mellem linjerne, mens problemerne 'bare' beskrives.

Ideen om rådgivning har det med ind i mellem at aflyse psykologens færdigheder omkring samtaler, der skaber forandring, men netop disse færdigheder skal også i spil fra starten her. Ligesom psykologen ikke er være altvidende, så er lærerens beskrivelse også kun én version af mange mulige. Her er brug for alle elementer af interview-teknik for at lirke i fortællingen – her skal bare nævnes nogle få.

Sprækker og løftestænger forsvinder

Hver gang vi skal forholde os til – og ikke mindst beskrive – komplekse situationer og udfordringer, så foregår der et kæmpe sorteringsarbejde. Vi iagttager og forstår verden med udgangspunkt i de forståelser og historier, vi har om det, vi ser. Og kun en brøkdelen kommer med i beskrivelsen i første omgang, og det er gerne de elementer, der passer til 'plottet', til vores hovedforståelse af problematikken. Størstedelen af kompleksiteten er altid siet fra.

Fornemmelser af frustrationer og afmagt giver mere problemættede beskrivelser (Schaarup og Kehlet, 2011). Hvis læreren desuden synes, hun skal legitimere over for sig selv eller andre, at der er brug for hjælp, kan der blive skruet yderligere op for problembeskrivelserne. Derved ryger også de undtagelser og 'sprækker' i beskrivelsen, som kunne være løftestang for nye veje og nye ideer.

For at holde kompleksiteten i live i samtalen, må man arbejde med at få beskrevet så konkret og virkelighedsnært som muligt – mange spørgsmål fra handlingens landskab:

- *Prøv at fortælle mig om et eksempel, der har noget med det at gøre?*
- *Hvornår viser det sig mest/mindst? Hvad er din forklaring på det?*
- *ER der mon situationer, hvor det kunne være sket, men ikke gjorde det?*

Beskrivelsen sætter rammer for rådgivning

Men enhver måde at beskrive et problem på vil også sætte rammer for hvilke håndteringsmuligheder, der er relevante. Når Line siger at '*Opgaverne bliver let for vanskelige for ham, han bliver opgivende, han får ikke lavet noget og flytter sig meget lidt fagligt. Når han opgiver, kommer han let i konflikt med både lærere og de andre elever. Måske er der kognitive problemer?*' så sætter det en ramme om retninger for ideer og løsninger, som f.eks. at hjælpe Matthias med at koncentrere sig, hjælpe Matthias med succesoplevelser osv.

Men der kunne være andre måder at beskrive situationen på, som bliver

ladt ude, og som derfor ikke giver mulighed for nye ideer. Så i stedet for at tænke 'Her er et problem – det skal vi finde løsninger til!', så kan vi tænke: 'Her er én problembeskrivelse – på hvilke andre måder kunne vi beskrive det her?'

- *Prøv at tænke på et par af dine andre kolleger – hvordan ville de måske beskrive det her lidt anderledes? Hvilke eksempler ville de trække frem tror du?*
- *Hvis du have fortalt om det for en måned siden, hvad ville du særligt have fremhævet?*

Og yderligere må vi være opmærksomme på, at hver gang en historie genfortælles, bliver den potentielt en lille smule mere stivnet og fastlåst i et 'Sådan er det!' Det er yderligere en grund til, at psykologen ikke skal lade fortællingen blive overleveret i færdigpakket stand, men helt fra starten må lytte efter 'sprækker' og undtagelser i fortællingen, spørge ind og få udfoldet beskrivelsen. Rækken af mulige spørgsmål er ganske uendelig – her er et par:

- *Hvad har du allerede forsøgt at gøre? Hvad havde I blik for, siden I tænkte, at det var en ide at prøve?*
- *Hvilke effekter/hvad kom der ud af det – også selv om det var kortvarigt? Hvad har det mon fået jer til at tænke om situationen?*

Råd og ideer – men hvordan?

Ret hurtigt inde i samtalen med Line kan psykologen komme på banen med de første foreløbige ideer. Men uanset om ideer, gode råd, nye perspektiver

eller indspark står i kø, eller de er meget små og forsigtige, er det ikke lige-gyldigt, *hvordan* psykologen tænker om sine egne ideer og dermed vælger at dele dem med den anden.

Når der bliver bejlet til den alvidende psykologekspertise og -autoritet, som skal fjerne tvivl og skabe vished, kan psykologen blive kaldet til at præsentere ideer og perspektiver som objektive sandheder: 'Her er brug for...', 'Det vil være vigtigt at...', 'Vi ved at...'. Hvis vi i stedet tænker på vores egne ideer med en vis uærbødighed (det er bare én måde at tænke om tingene på), men også med en vis respekt (måske kan ideen føre samtalen og ideudviklingsprocessen videre), giver det mulighed for at bringe ideerne ind i samtalen som *tilbud* snarere end *sandheder*, og som trædesten, vi kan bruge til at gå videre på.

- *Der kan være flere måder at forstå det her på. Noget jeg umiddelbart kommer til at tænke på, når du fortæller om denne her episode, hvor Matthias går rundt i klassen, er at... Du siger samtidigt, at han.... Og det bringer mig i lidt en anden retning....*

Med sin sprogbrug signalerer psykologen en respekt for andre måder at tænke på, men sætningen gør flere ting på én gang. Med udtryk som '*jeg ... kommer til at tænke på*' tager psykologen ideen på sig, tager ansvar for, hvor netop denne ide kommer fra, og antyder dermed, at andre kunne have andre ideer. I andre sammenhænge kan mere 'teori-tunge' udsagn være mere relevante:

- *Det, som du peger på her, er der forskellige teorier, der har noget at sige om. En teori, som jeg er optaget af/ som jeg synes har særligt har noget at byde på her, er...*

Psykologen giver ideer, der går i lidt forskellige retninger – det giver læreren mulighed for at forholde sig til, hvilke ideer hun kan forbinde sig med, og psykologen mulighed for at få tydeligere fornemmelse af lærerens logik, så hun kan knytte an til den.

Med et ord som *umiddelbart* understreges det foreløbige, det ufærdige og afprøvende, så det bliver et afsæt for den fælles proces hen imod at udarbejde ideer og nye veje.

Og endelig knytter psykologen an til noget af det læreren har fortalt og fremlægger dermed også de 'mellemlægninger', der er mellem det fortalte og de tanker, psykologen gør sig.

Forbehold og afvisninger som værdifulde bidrag

Når psykologen kommer med ideer og perspektiver, forholder læreren sig selvfølgelig til indholdet af det, der bliver sagt, prøver at se det for sig i praksis, overvejer hvordan det passer til hendes forståelse af situationen – hun evaluerer indholdet og brugbarheden. Om det er en tydelig og bastant stilningtagen, eller man skal aflæse nuancer i kropssprog, er meget forskelligt.

Når læreren spontant udtrykker sine forbehold, kan det komme til at opleves som en evaluering af psykologen. Hverdagsforståelsen af ekspertise og rådgivning tilbyder os ideer om, at god rådgivning er at give *gode* råd, og hvis

et råd ikke er umiddelbart godt, er rådgiveren ikke fagligt dygtig – der er ikke nok ekspertise. Psykologen kan synes, hun er dumpet til dagens rådgiver-eksamen.

Læreren skulle ikke gerne få en fornemmelse af at skulle kæmpe mod psykologens ideer (og potentielt mod psykologen). Vi er tværtimod interesseret i, at læreren her og nu arbejder med brugbarheden af det, der er blevet foreslået. Vi skal have lærerens tanker og den umiddelbare vurdering på banen – ikke som modstand, der skal håndteres, men som et konstruktivt bidrag til det fælles arbejde.

Opgaven vil være at invitere det ind i samtalen i en brugbar form og gøre det nyttigt i den videre proces. Derfor kan det være værdifuldt at invitere til stillingtagen og at gøre det både legitimt og konstruktivt at komme med betæneligheder, forbehold og afvisninger:

- *Med det du beskriver, sidder jeg og får en ide om nogle mønstre i det her. Er du interesseret i at høre lidt til det? Eller skal vi lige blive i det spor, vi har gang i her?*
- *Jeg får en ide, som muligvis kan være hjælpsom, men vi må lige se ad...*
- *Du må lige sige, hvad du tænker om denne her idé....*

Ved at tage initiativet til at få refleksioner og vurderinger på banen og derefter spørge nysgerrigt ind til lærerens begrundelser, kan psykologen bidrage til at lærerens forbehold eller afvisninger bliver en mulighed for at få endnu flere relevante aspekter med ind i fortællingen.

- *Hvis du skal overveje noget af det, jeg siger her – har det lidt med situationen at gøre, eller er det helt i skoven?... Sig lidt mere om, hvad det er, du har blik for, siden du tænker, som du gør? ... Så det betyder, vi skal have talt noget mere om...?*
- *Hvad ved du om din egen måde at arbejde på, som kunne gøre det her til en god/dårlig ide?*

Hvis man som psykolog bestræber sig på en proces hen imod en fælles udvikling af brugbare råd, så er det af mindre betydning, om læreren her er begejstret eller betænelig. Også betæneligheder kan være en indgang til at høre mere om lærerens begrundelser og viden om, hvad der er brug for, og det er første skridt på vejen til sammen at udvikle bedre ideer. Det betyder selvfølgelig også, at man må holde snor i sin lyst til at argumentere for egne fremragende ideer.

I nogle samarbejdsrelationer kan høflighed, vaner i forhold til brug af ekspertisepositioner eller ønsker om ikke at devaluere psykologen som fagperson alt sammen bidrage til, at alt hvad psykologen siger, får lov at stå tilsyneladende uimodsagt. Her må man spørge ind til det høflige eller tøvende ja. Og man må spørge forsigtigt ind, således at skrøbelige og ikke helt formulerede betæneligheder kan finde deres form.

- *Når du er opmærksom på den del, hvad vil du så sige, vi skal mere i retningen af?... Hvorfor vil det være godt? Hvilke situationer kommer du til at tænke på i den forbindelse?*
- *Nu siger du lidt 'ja' til det her, men jeg synes måske det ikke var det mest*

overbeviste 'ja'. Måske endda lidt et 'nej'? Du kender situationen bedre end jeg – er der noget, du er lidt betænkelig ved, som vi skal have lidt fat i?

Det betyder jo også, at man jævnt hen må vinke farvel til ideer, der i egen optik var suverænt gode. Man må minde sig selv om, at ideen er netop så god i den konkrete situation, som den anden kan gøre den til.

Fortsat sammenfletning

Det er en vedvarende vekslen mellem på den ene side ideer som foreløbige og som tilbud, og på den anden side en nysgerrig undersøgelse af lærerens overvejelser over disses ideers brugbarhed i hendes forståelse af den konkrete situation, der gør det muligt at få flere facetter med i beskrivelsen af situationen og samtidigt sam-skabe ideer og nye veje, som er til at gå.

Følg processen til dørs

På et tidspunkt begynder en ide måske at tage form. Lad os sige, at læreren Line så småt begynder at blive interesseret i se nærmere på Matthias' handlinger som vedvarende forsøg på at føle sig mere i kontakt med de andre børn – forsøg, der ind i mellem står i vejen for hans muligheder for at koncentrere sig om det faglige indhold i undervisningen.

Psykologen kan nu blive grebet af fornøjelse og tilfredshed: En fornemmelse af, at læreren nu ved, hvad hun skal gøre, kan komme til at stå i vejen for, at psykologen følger processen ordentligt til dørs.

Men den sidste del af samtalen er vigtig. Alt for mange gryende ideer bliver ikke rigtigt til noget. Fra den spirende ide i samtalen til en ændring af daglig praksis er der et stykke vej – og muligvis et stykke vej med flere store forhindringer. Men her må vi kvalificere processen.

En spirende ide er en ret så skrøbelig historie. Når Line står i hverdagens hektiske situationer, vil vante tankegange og samværsvaner hele tiden tilbyde sig og kaste alle parter ind i kendte mønstre. Der er derfor brug for at væve nye tanker sammen med lærerens eksempler fra hverdagen og med lærerens bestræbelser for sit arbejde for at bidrage til forståelser, der lidt bedre kan klare sig i hverdagen.

- *Når du tænker, at der måske er noget i det, vi snakker om nu, hvilke situationer og muligheder kunne dukke op?*
- *Hvordan passer det med, hvad du gerne vil?*
- *Hvad vil det måske kræve af dig?*

Der er også brug for sammen med læreren i detaljer at udforske, hvad hun agter at gøre og reelt kan overskue, så hun ikke i entusiasme går hjem med fornemmelser af opgaver, der senere vil gøre hende endnu mere mat og magtesløs, når først hun står i klassen.

- *Hvis du skulle tænke over, hvornår du kunne forsøge dig med det her – hvad ser du af muligheder? – og vil det være overkommeligt eller ikke?*
- *Så når du står der i næste dansktime på tirsdag, hvordan vil du gribe det an? Lad os prøve at se det for os...*
- *Hvorfor tror du, det vil være godt at gøre det sådan?*

De andre kolleger i teamet har ikke været igennem den lille proces, og de synes muligvis ikke, de nye ideer er af stor interesse. For læreren kan det være hjælpsomt at forberede sig på, hvad der vil blive sagt, og hvordan hun vil møde det.

- *Hvad tror du, de andre i teamet vil sige til det?*
- *Har du ideer til, hvad du vil sige eller gøre i forhold til det?*

Og endelig kan der jo opstå alle mulige forhindringer – man kan glemme det, der kan komme et teaterprojekt i vejen, der blev pludselig så travlt osv. osv. Det kan være en fordel sammen med læreren at forberede sig på eventuelle forhindringer og sammen med hende overveje, hvad hun kan gøre for at undgå, at sådanne forhindringer kommer til at slå det hele af banen.

- *Lad os for en sikkerheds skyld lige spekulere over, hvad der kunne komme i vejen? Hvilke problemer kunne opstå?*
- *Hvordan kunne det håndteres?*

Rådgivning om rådgivning

Selv om rådgivning er en meget udbredt praksisform i PPR, er det ikke en type processer, der bliver skrevet meget om (dog: Egholm & Linde, 2011).

I artiklen her har jeg set på hvordan vi kan løse rådgivning fra ekspertise-tænkningen og i stedet arbejde med aktivt at bruge faglige ideer og indspark i sam-skabende rådgivningsprocesser: Hvordan kan vi være medskabere, hvordan tilbyde noget af vores

faglighed, uden at skabe processer, hvor vi fremstår, som om vi har en *bedre* slags viden end de folk, vi arbejder sammen med?

Artiklen har sit primære fokus på konkret praksis: Hvad kan man sige og gøre? Jeg har set mange nikke til alle de overordnede procesbetragtninger og derefter vende tilbage til/ blive indrulleret i forventninger om ekspertise-svar. Mange af os ændrer først for alvor praksisformer, når vi har en helt konkret idé til, hvordan vi *kunne* gøre det i praksis.

I PPR's arbejde går det ikke at lægge sig for fast på bestemte samarbejdsformer. Man må hele tiden at overveje *hvilke* procestyper og samarbejdsformer, der vil være relevante i den konkrete situation omkring denne specifikke sag med netop disse samarbejdspartnere, så alle involverede ser sig i stand til at gå videre.

Artiklen her er derfor ikke tænkt som en manual eller et ekspertise-bud. Gennem at pege på, hvordan man *kunne* facilitere sam-skabende rådgivning i praksis, håber jeg, artiklen kan fungere som inspiration og som trædesten til at få øje på konturerne af egen praksis: Hvilke måder, formuleringer, spørgsmål osv. har jeg som PPR-medarbejder selv udviklet til at håndtere rådgivningsprocessens dilemmaer? Hvad bryder jeg mig ikke om ved ideerne i nærværende artikel, og hvad kunne de betæneligheder pege på, at jeg har blik for og hellere vil i min praksis?

Referencer

- Bertrando, P. (2007): *The Dialogical Therapist*. Karnac Books
- Brown, C. (2007): Situating Knowledge and Power in the Therapeutic Alliance I: *Narrative Therapy – Making Meaning, Making Lives*. Sage Publications
- Davies, B. & R. Harré (1990): Positioning. The Discursive Positioning of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20/1
- Egholm, N. & K.Ø.Linde (2011): At ønske, at turde og at kunne – et forslag til en rådgivnings-model. *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift* 2011/06
- Elmholdt, C.(2006): Kategoriseringspraktikker: Skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift* 2006/05
- Godrim, F. (2012): PPR som relations og kontekstudviklere. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 2012/02
- Nielsen, B. (2009): *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 2009/5
- Nielsen, J.(2012): Udredning i kontekst. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 2012/05
- Schaarup, T., m.fl. (2009): Den pædagogisk psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad? *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift* 2009/6
- Schaarup, T., & K. Kehlet, (2011) Den pædagogisk psykologiske vurdering i en inklusionsstid. *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift* 2011/3
- Tanggaard, L. (2006): Konsultation i teori og praksis. *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift* 2006/05
- Westmark, T. m.fl. (2012): *Konsulent – men hvordan? Narrativt konsulentarbejde i praksis*. Akademisk Forlag
- Winslade, J. & G. Monk (2008): *Practicing Narrative Mediation*. San Francisco: Jossey-Bass

Inddragelse af "Barnet Stemme" og udvikling af netværksmøder og læringsfællesskaber



Artiklen ønsker at præcisere, at pædagogiske psykologer skal være med til at sikre, at barnets perspektiv inddrages i arbejdet med forandringsprocesser i forhold til inklusion og læringsmiljøer. Blandt andet ved at facilitere netværksmøder med børn samt ved undervisning, hvor PPR står for aktionslæringsforløb med lærere og pædagoger i skoler og institutioner. Ideen er at inddrage børn og forældre som ligeværdige bidragsydere i en koordineret indsats.

Af Jette Lentz, tværfaglig leder, Københavns Kommune

Hvorfor aktørperspektivet og helhedstænkning?

Udgangspunktet for PPRs øgede fokus på børn og forældres perspektiver omkring inklusion og læringsfællesskaber er dels dilemmaer om at udvikle helhedstænkning i det tværfaglige samarbejde, og dels behovet for at arbejde med at udvikle aktørperspektivet. Dette i en reformkontekst, hvor der i skolerne i de kommende år arbejdes målrettet med at udvikle læringsbegrebet og med at få eleverne aktive bidrag med i målene omkring læring og det løbende evalueringsarbejde.

Den nyeste afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner, teamsamarbejde og forældresamarbejdet omkring inklusion viser, at børns inklusionsmuligheder udvikles ud fra gensidige deltagerprocesser (Hedegaard og Røn Larsen 2014). Nemlig der hvor forældres og børns perspektiver udforskes, og hvor et samarbejde reelt drager nytte af forskelle og for-

skelligartede ressourcer rettet mod det kollektive arbejde ved problemstillinger i skolen og i dagtilbuddet. Og inden problemerne har vokset sig store. Desværre viser det sig ofte, at når skole eller dagtilbud inddrager fagpersoner ude fra, fx PPR-psykologen, så er der en risiko for, at børns og forældres perspektiver overhøres eller underkendes af de professionelle. Især ved udredningsprocedurer lægges der almindeligvis an på ekspertperspektiver og ikke i samme grad på forældres eller børns perspektiver (Hedegaard og Røn Larsen 2014).

En anden begrundelse for at få bragt barnets stemme mere ind i de professionelle arbejder er, at vi i kommunerne og skolerne skal leve op til, at Danmark i 1991 har underskrevet FN – konventionen for Barnets rettigheder (Børnekonventionen 1989). Det betyder, at børn skal høres og medinddrages i alle de forhold, der vedrører dem, og at de har rettigheder.

I Socialforvaltningen er det i medfør af konventionen et lovkrav at inddrage barnets stemme og dets netværk, inden beslutninger om frivillige foranstaltninger tilbydes familien.

Formålet med denne artikel er således at få aktørperspektivet tydeligere ind i alt det, vi i forvejen gør i det tværfaglige PPR-samarbejde og i den pædagogiske praksis. Vi skal i særlig grad være opmærksomme på at få fat i barnets stemme ved refleksioner, ved strategidrøftelser samt ved udarbejdelse af pædagogiske handleplaner og evaluering af indsatser. Der skal på netværksmøder, hvor børn og forældre sammen med de professionelle udarbejder en fælles handleplan, være en gensidig respekt og tillid til hinandens praksisbetingelser. Alle deltagere skal være interesseret i den fælles hverdagspraksis, som børn lever i på tværs af familieliv og institutioner, og alle skal lytte til børnenes erfaringer (Højholt 2011).

Når vi i forvaltningen og ude i skoler og dagtilbud arbejder med LP, elevplaner, pædagogiske notater, støttepædagogernes SMTTE model, PPR-psykologers PPV, trivselsmålinger i skolen, kvalitets- og supportsamtaler med ledere m.v., er udfordringen, hvordan vi i højere grad får børnenes stemmer ind i dem. Hvilken betydning får børns inddragelse for den tværfaglige praksis, for skolen og dagtilbuddet, forældrene og ikke mindst for børnene selv? Kan inddragelsen af aktørperspektivet også have utilsigtede virkninger, når børn inddrages og eksempelvis skal tage medansvar for egen læring? Eller når forældre af de professionelle forventes at deltage i drøftelser over læ-

ernes ansvarsområder omkring eksempelvis didaktiske forhold? Vil nogle "aktører" på forhånd blive dømt ude, hvis ikke de viser interesse eller kapacitet til at indgå i disse fællesskaber?

Inddragelse af børn i elev- og handleplaner

Fra Undervisningsministeriets arbejdsgruppe (Nielsen 2014) fremgår det, at en positiv effekt for alle elevers aktivitetsniveau, faglige udvikling, selvtillid, relationsdannelse m.v er, at der er en målsætning for *alle* eleverne, sådan at de kan følge deres egen faglige progression med en form for selvregistrering. I de gængse anvendte pædagogiske (elev-) planer i Danmark har børn desværre ofte en passiv rolle. Og de børn, hvor de professionelle ser tegn på udfordringer, forstås ofte ud fra deres "diagnose" og dermed som vanskelige at undervise og som nogle, der har brug for voksenstyring. Dermed er der en risiko for, at børnenes perspektiver overhøres.

Elevplaner og pædagogiske planer er desuden ofte skrevet til de professionelle, uden at børn og deres forældre er inddraget, og målene kan være vanskelige at afkode for børnene. Heri mener jeg, at der ligger en eksklusionspraksis, idet børnenes læring og ansvar ikke styrkes. Chancelighed opnås bl.a. ved, at de professionelle styrker en læringspraksis, der er tilpasset elevernes forskellige forudsætninger, sprog og værdier, og hvor lærerne udtrykker klare forventninger og er i dialog med alle elever om faglig deres faglige progression uanset social og etnisk baggrund. Jeg mener, at feedback fra lærer til elev i et klart og konkret sprog

om deres læringsmål er med til at fremme inklusionsprocesserne og barnets medansvar og motivation for at nå målene.

Børnenes stemmer skal med, når de voksne skal evaluere deres bidrag i de fælles handleplaner. Det kan ske via tekster, fotos, videoklip, genstande m.v., der dokumenterer børnenes læring og erfaringer fra deres hverdagsliv – i hjemmet, børnehaven og skolen. Man kan sagtens også inddrage de helt små uden sprog eller de, som endnu ikke er så stærke verbalt, hvis man arbejder med deres perspektiver på deres egne præmisser. Dette kaldes for Mo-saikmetoden. (Børnerådet 2014).

Med viden fra de sociale læringsteorier som udgangspunkt for arbejdet, er der ingen tvivl om, at vi i det tværfaglige samarbejde omkring udvikling af læringsmiljøet omkring børn naturligt inddrager børn og forældre som bidragsydere til målsætninger omkring arbejdet.

Børn (og forældres) deltagerperspektiver i forhold til inklusion

Den nyere forskning i Danmark viser, at børns inklusionsmuligheder øges, når børnene ses i et helhedsperspektiv af de voksne, og hvor de bidrager til at samarbejde om læringen (Højholt, 2011). Dette sker i gensidige deltagerprocesser, hvor børnenes perspektiver udforskes af de voksne.

En undersøgelse foretaget af Thomas Szulevievz m.fl. fra Aalborg Universitet (Thomas Szulevievz et al. 2014) om inklusion set fra et børneperspektiv viser, at man får megen viden om elevernes perspektiver angående inklusion ved at spørge eleverne selv. Noget som

sjældent kommer med i inklusionsdebatten. Ud fra Peter Farells inklusionsparametre opstilles fire betingelser, som skal være til stede, før der er tale om inklusion: Fysisk tilstedeværelse, accept (som en værdig deltager), deltagelse (aktivt bidragende) og præstation (læringsudbytte). Det er kommet frem ved interviews af de elever, der er blevet placeret på almenskoler efter at have været på specialskole, at de stræber efter normalitet, om ikke at skille sig ud. Eleverne her fokuserer meget på deres faglige udvikling i forhold til deres klassekammerater. Vi har hermed et fagligheds- og læringsoptik, som vi i det tværfaglige arbejde måske har overset i rådgivningsarbejdet. Ikke så overraskende er det tredje forhold – i følge de interviewede elever – betydningen af lærerens rolle som vigtig med henblik på at fremme elevernes inklusion. Disse interviews med børnene viser, at indsatsen omkring deres inklusion ofte skal rettes mod deres læringsmål og udbytte, klassefællesskabet, hele klassens læringsmiljø, skolens samlede kultur, skole-hjem-samarbejdet og på PPRs rolle som rådgivere m.v.

I den kommende drøftelse ønsker jeg derfor at sætte fokus på at skabe klare relationer i de sammenhænge, hvor arbejdet omkring børn i udsatte positioner baseres på dialog og på en fælles plan, som udarbejdes i partnerskab med pædagoger, lærere, ledere, forældre, barnet selv og PPR. Vi /de professionelle tilføjer nogle værktøjer og metoder til dét arbejde, som vi allerede gør ude i daginstitutioners og skolers ressource-team. Dette sker også på netværksmøder, ved LP-forløb med styr-

kelse af aktørperspektivet, i de pædagogiske notater/pædagogiske handleplaner, gennem sundhedsplejerskernes arbejde med familierne m.v.

I disse forløb ønsker vi at styrke opmærksomheden med tydelige fælles udgangspunkter. Flere fagligheder (i det tværfaglige arbejde) er vævet ind i hinanden, men her med det perspektiv altid at følge børnenes blik og invitationer til samspil. Dette indebærer, at PPR i det tværfaglige arbejde med lærere og pædagoger følger med ude i praksis og er med i en slags aktionslæringsforløb omkring udvikling af læringsmiljøet. De professionelle vil så også få øget deres opmærksomhed og blive klogere på, hvad barnet ønsker og udtrykker, når det deltager på netværksmøder med de voksne. Det handler således også for PPR om at foretage observationer i et tæt samspil med andre aktører i felten og få ny viden og alternative historier, som kan udfoldes på møderne med børn og forældre. PPR vil have opmærksomhed på at følge børnenes kroppe og blikke for muligheder for spejling og konstruktive samspil bl.a. ved at se på, hvor de bevæger sig hen. Hvad er barnets intentioner, når det udtrykker sig, som det gør? Hvad er i spil for barnet og børnegruppen, det er en del af?

Vi, de professionelle, skal på møderne med børn og forældre opleve, at vi er indbyrdes afhængige og føler et gensidigt ansvar, også selvom der ofte er tale om asymmetriske relationer. Skolen har definitionsmagten i forhold til didaktik og læringsprocesser, om de nationale læringsmål m.v., og skolelederen og PPR har "magten" på indhold og konklusioner i vurderinger og på omfanget

af støtte til specialundervisning. Her har forældrene i praksis ikke så meget at beslutte. Selvom der er forskellige magtforhold til stede ved møderne med børnene, så er det vigtigt for samarbejdet, at de forskellige muligheder præsenteres, og der er dialog om dem, også selvom det i sidste ende er lederen, der træffer beslutningerne. Og det er forældrene, der i sidste ende har beslutningen omkring opdragelsen af deres barn. Det må respekteres af de professionelle, med mindre selvfølgelig der er tale om vold, omsorgssvigt eller lign.

Hvis der i det tværfaglige arbejde i skole eller dagtilbud omkring børn og forældre er et ideal om konsensus, mener jeg, at der så også er en risiko for, at dette bliver en barriere for dialog. Dette sker, hvis lærere frygter situationer, hvor de ikke har kontrol og måske får åbnet op for konflikter i situationer, hvor barn eller forælder udtrykker deres anderledes synspunkter på problemerne. Og dette sker, når forældre og børn frygter, at hvis de udtrykker sig kritisk overfor skolen, vil lærerne ikke kunne lide deres barn mere og se det som besværligt med den risiko, at de så vil arbejde på at ekskludere barnet fra fællesskabet. Min påstand er, at hvis der er et ønske, om at alle er enige og har et fælles sprog om tingene, så bliver det svært for skole, forældre og barn at håndtere uenigheder, forskelle i perspektiver og positioner, idet dette så kan opleves som kritik af aktørerne. Der opstår en fare for, at barnets ønsker og udtryk overhøres, og at de voksne reelt ikke har lyttet til, hvad barnet siger.

At alle aktører ser på forskellighed som en styrke skal ikke bare være en

værdi på kommunes hjemme side men reelt praktiseres i alle sammenhænge, også i de komplekse samarbejdsopgaver.

I dag ser vi ofte forskellige fagligheder arbejde isoleret med vurderinger – fx skole, PPR, børnepsykiatri og socialforvaltning – vurderinger der ofte er behandlet hver for sig. En risikofaktor her er, at arbejdet omkring børn i udsatte positioner er præget af afbrud og diskontinuitet, hvor man venter på hinanden frem for, at faglighederne løfter blikket og *sammen* kigger *med* børnene ud i det børneliv og de sammenhænge, børnene evt. bliver ukoncentrerede, urolige eller forstyrrede i. Hvis ikke vi øger opmærksomheden på dette, mener jeg, der er en risiko for at børn ekskluderes fra fællesskabet og fra læring.

I de helhedsorienterede tilgange skal vi derfor skærpe vores blikke med at følge barnet gennem dets hverdagsliv for at udforske dets intentioner og grunde til, at det gør, som det gør. Barnets udtrykte behov kobles til den kontekst og de betingelser, som de professionelle/de voksne tilbyder barnet. Der må her ikke anlægges et voksenperspektiv på børnene. De professionelle bidrag i disse sammenhænge er ikke styret af faglighedernes ekspertise og af en mangelfokuseret udforskning.

Projekt *Barnets Stemme* i Område Indre By-Østerbro i Københavns kommune

I de pædagogiske miljøer i København ses ofte forskellige syn på læring udspille sig i praksis: Det ene paradigme er det individrettede, der tager udgangspunkt i individet. Læring forstås

som modtagelse og behandling af objektiv information, der er uafhængig af mennesket. Viden kan transmitteres fra menneske til menneske.

Det andet paradigme er det socialkonstruktivistiske, der tager udgangspunkt i læring som en social aktivitet, der er situeret i en praktisk kontekst. Viden er en social konstruktion, og udviklingsprocessen går fra det sociale/interpersonelle til det individuelle / intrapersonelle (jf Vygotskys udviklingszoner). Forudsætningerne for læring og deling af viden er iflg. Engestrøm (Bang 2005), at der er et fællesskab, der konstrueres på baggrund af en fælles social kontekst og fælles målsætning. Praksis må ikke splittes op, og videndeling er kun frugtbar, når deltagerne er engageret i et fælles arbejde og giver hinanden input til samme kontekst. Jeg mener som tidligere nævnt, at aktørerne godt kan arbejde fælles om målene i en fælles kontekst, uden at der nødvendigvis er konsensus om problemerne og deres opståen m.v.

Vi har i Område Indre By – Østerbro den grundopfattelse, at læring er en social aktivitet, og vi arbejder derfor ud fra den socialkonstruktivistiske erkendelse. Vi har fundet modeller i den udenlandske undervisningspraksis, der styrker børnenes aktive deltagelse, og hvor der er samskabt en diskurs, så alle skolens aktører omkring et barn positioneres som bidragsydere til udviklingen med fastsættelse af mål, igangsættelse af tiltag og til den løbende justering og evaluering af indsatserne. Der er her tale om en systematisering og formalisering af samarbejdet, der er præget af god ledelsesmæssig opbakning. Tiltag og modeller i Områ-

de Indre By-Østerbros projekt "Barnets stemme" er således inspireret af Storbritanniens effektmåleredskaber samt af det skotske "GIRFEC" program ("Getting It Right For Every Child": www.edinburgh.gov.uk/girfec)

Redskaberne er baseret på en grundtanke om, at så få principper og redskaber som muligt skal implementeres:

1. Inddragelse af barnets perspektiv ved observationer og analyser m.v.: De professionelle har et kig på både barnet og fællesskabet i det reelle arbejde.

2. Afholdelse af tværfaglige netværksmøder med inddragelse af barnets stemme: De professionelle i tværfaglig support arbejder som forandringsagenter for at fremme den fælles koordinerede indsats i gode og konstruktive møder med planer for, hvordan møderne forberedes, holdes og handles på. Og på at den koordinerede indsats fra deltagerne fører til positive ændringer hos barnet og i gruppen af børn.

3. Barnet som evidensmarkør ved evaluering af indsatser: De professionelle inddrager barn/børn og deres forældre som ligeværdige samarbejdspartnere ved evaluering af indsatser ud fra en helhedsorienteret kortlægningsmodel og ud fra effektmåling (jf. Marlboroughs Family Centers måleredskaber)

Barnets "stemme" er en vigtig evidensmarkør for, hvorvidt og hvorledes iværksatte helhedsorienterede indsatser lykkes og rykker for barnet, så det ikke marginaliseres men inkluderes, samt på, om fællesskabet bidrager positivt hertil.

Vi har i 2014-15 sammen med nogle skoleledere og klyngeledere igangsat små aktioner og læringsforløb i Område Indre By-Østerbro, hvor vi arbejder med at fremme helhedstænkningen i det flerfaglige samarbejde, og hvor vi inddrager barnet og dets forældre som aktører i partnerskaberne for at fremme læringsfællesskaber.

Vi erfarer, at det gode samarbejde med børn og deres forældre afhænger af, hvordan samarbejdet rammesættes, og hvilke positioner børn, forældre og skole får. Vi kan således arbejde på at udvikle det tværfaglige samarbejde med en ny identitet, der ikke er bange for at tage idealer om konsensus og gensidighed op. Der kan skabes et rum for både gensidighed og perspektivforskelle, når fx skolen oplever det som konfliktfyldt at fortsætte dialogen med børn og forældre, der artikulere kritik eller uenighed med dem eller lever efter andre værdier end skolens normale værdier. Den tværfaglige supportfunktion i København, som PPR psykologerne arbejder i, skal understøtte, at skoler og daginstitutioner får indsigt i børnenes og forældrenes perspektiver: Hvad vil de, hvad kan de, og hvad ønsker de? Samtidig skal skolen støttes i at være den autoritet, der lægger vægt på skolens målsætninger om faglighed, trivsel og inklusion.

Dette anser jeg som nødvendigt for at kunne udvikle hensigtsmæssige inklusionspraksisser.

Den tværfaglige supportfunktion skal også se børns deltagelse på netværksmøder som et "fælles tredje". En evt. støtte skal sikre, at den er relevant for barnets erfaringer. Den legitimerer perspektivforskelle som en ressource i

samarbejdet og anerkender børns og deres forældre som værdifulde bidragsydere og muliggør fælles håb.

Hvordan ses den tværfaglige supportfunktion og PPR psykologerne at kunne være med til at tilrettelægge samarbejdsprocesser, der reelt drager nytte af forskelle og forskelligartede ressourcer med barnets perspektiv i inklusionsbestrebelse?

Der er som sagt en tendens til i København, at inklusionsdebatten fordeles sig på tilgange, der enten primært fokuserer på forandringer i/hos barnet eller primært på forandringer i det miljø, barnet tilbydes. Vi kan med inspiration fra GIRFEC i Skotland forsøge at *samtænke* disse to tilgange. Som lærings- og forandringsagenter skal vi have det dobbelte blik på og kunne skifte mellem forskellige positioner med både et blik på det særlige (individuelle) og på det almene (relationelle). Vi skal kunne omsætte "det særlige" ind i fællesskabet fra, at det bliver lille Peters problem eller hans forældres problem til, at det bliver klassens med et blik på både barnet og læringsmiljøet, og hvor læring og udvikling sker gennem deltagelse. Psykologerne fra den tværfaglige support er med ude som praktikere og bliver en del af den fælles handleplan omkring udviklingen – ikke bare som konsultative fagpersoner men eksempelvis også som aktive deltagere i klasserne. Psykologerne er ude i observationer af, hvad børnene er optaget af, og de giver direkte feedback til lærerne og pædagogerne. De ser sociale dynamikker og på, hvad børnene/barnet er aktivt deltagende omkring, hvilke muligheder, de tilbydes for del-

tagelse, for dialog om deres læringsmål m.v

Den tværfaglige support og PPR psykologerne bør være mere med ude og drøfte rammesætningen omkring samarbejdet om børnenes deltagelsesmuligheder ud fra børnenes egne udtryk om, hvad der er barriereskabende og hvad, der er vigtigt for deres læring i fællesskaberne. På netværksmøderne opfordres de voksne til at være nysgerrige og udforskende på, hvordan de i samarbejdet kan bidrage til at opfylde børnenes behov for deltagelse og læring. I tværfaglige sammenhænge vil de professionelle således bidrage forskelligt med deres faglighed sammen med børnenes forældre, som er eksperter på deres børns hverdagsliv. Alle vil derved skabe en fælles platform.

Måske bidrager PPR-psykologen i den fælles platform omkring en elev med skolevægning som en del af den samlede indsats ved at tilbyde kognitive terapeutiske samtaler med den angstprægede elev? Det konsultative kan ikke stå alene.

Ønsket er, at de pædagogiske psykologer vil være engageret i at løse de tværfaglige opgaver ude på skoler og dagtilbud og i udpræget grad bidrage med at understøtte processer, der fremmer børnenes og forældrenes aktive deltagelse og få deres perspektiver med ved mål i handleplaner og evalueringer af dem. Sådanne tilgange skal forberedes, og lærere og pædagoger skal muligvis efteruddannes i at kunne deltage i møder, hvor børnene også er med. Her kan Vygotskys udviklingszoner for børn og for grupper være afgørende for den nødvendige

faglige tilgang. I de almindelige skolers ressourcecentre, hvor de interne og eksterne fag personer er samlet, kan PPR psykologerne bidrage og undervise i tilgange, der vedrører gensidig stimulation i kollaborative processer. De kan være med til at samskabe en diskurs, hvor alle skolens eller institutionens aktører positioneres som bidragsydere.

Forandringer kræver 2. ordenstænkning, som er karakteristisk, når der sker ændringer i tænkning, normer og praksisformer i organisationer (Haslebo 2014). Her bliver det afgørende for den tværfaglige support og psykologerne at få skabt et rum sådan, at lærere og pædagoger taler om deres egne handlinger i forhold til de andres handlinger, så de selv retter ind i forhold til den ønskede udvikling. I den tværfaglige support kan PPR psykologen eksempelvis være nysgerrig på, om de professionelle mest taler om det enkelte barn og dets vanskeligheder, eller om de *også* taler om dem selv i forhold til barnet. Iscenesætter ledelsen på stedet kontekster, hvor dialog og samskabelse bliver mulig? Ses skolen/institutionen som et arbejdsfællesskab af de professionelle? Er de professionelle der som medlem af organisationen, hvor læringsmål og feedback, dialog, understøttelse af reformer m.v. er vigtigt? Eller er mest optaget af de personlige forhold og ikke så meget af læringsmålene og det faglige?

Helhedsperspektivering

I dag er der i Københavns kommune en bevægelse i gang, hvor de professionelle (lærere, pædagoger, PPR, ledelse, socialrådgiver, konsulenter m.fl.) ud-

vikler de tværfaglige sammenhænge ved implementeringen af de nye fastlagte ressourcecentre og ressource-teams ude i skoler og dagtilbud, hvor de interne og eksterne fag personer mødes og drøfter strategier, når der er udfordringer og bekymringer med børn. Dog med den risiko at samarbejdsrelationerne til forældre og børn underkendes? Dette kan også som tidligere nævnt ske, hvis udrednings- og undersøgelses-procedurer m.v. alene anlægges på eksperternes perspektiver. Eller hvis børn får en passiv rolle, når de betragtes som "udsatte" eller "svage" af deltagerne. Elevplaner i skolerne har desværre ofte ikke elevernes perspektiver med, viser erfaringerne. Det gælder også i mange af de tilfælde, hvor der er brug for viden om samarbejdet med eleven. Selvom vi mange steder mener, at vi interesserer sig for børneperspektivet, så er det min påstand, at det mest er voksenperspektiver, der hersker. Man kan stille spørgsmålet, om de professionelle mon betragter eleverne i de udsatte positioner som "uansvarlige", svage eller så vanskelige, at de ikke kan samarbejde med dem? Og er der en risiko for, at de professionelles syn på elever og deres forældre som ressourcer kollapse, når elever og forældre ikke er enige om årsagerne til problemerne? Eller når børn og forældre har en anden social (etnisk) baggrund eller andre værdier end skolens? Når forventningerne til samarbejdet og ansvarliggørelse bliver for høje, hvilket kan få forældre og børn til at give op?

Jeg mener, at vi professionelle skal passe på med at dømme forældre og børn, alt efter hvad vi læser i rapporter

og vurderinger. Når vi i København i den kommende tid arbejder for at implementere forældrepartnerskaber, som er et vigtigt pejlemærke i institutioner og skoler, skal vi kunne se flere tegn end nu på, at der i praksis er skabt bedre forståelser for børnenes udfordringer og situation. Det kan ske ved, at den tværfaglige support og PPR-psykolog er med up front og faciliterer processer, hvor børn og forældre kommer til møderne med de professionelle, hvor de ser og hører forskellige mennesker tale om forskellige ting, uden at de nødvendigvis er enige men kan opstille fremadrettede mål sammen. Og ikke mindst hvor børn og forældre ser, at alle fagpersoner yder forskellige bidrag *sammen* med dem og er respektfulde.

Områdernes tværfaglige support PPR skal således i samarbejde med skoler og institutioner altid arbejde ud fra en grundantagelse af, at børn og forældre bidrager positivt til samarbejdet ved problemstillinger og aktivt bidrager i de fælles indsatsforløb og udvikler til empowerment.

Værdierne i København om inklusion, tidlig indsats, lige muligheder for alle børn, flerfaglighed, højt fagligt niveau, partnerskaber med forældre og at arbejde kollaborativt med fælles mål er et fælles anliggende for alle professionelle. Forældrepartnerskaber skal ikke bare være fine ord men hænge sammen med opgaveløsningen, med

virkeligheden. Vi skal være 100 % optaget af at implementere i bund i et fælles ansvar.

Den tværfaglige support med de pædagogiske psykologer skal støtte lederne på skoler og institutioner i at træffe afgørelser på et kvalificeret og dokumenteret grundlag. Dette sker ud fra den nyeste forskning med bl.a. nytænkning omkring specialundervisning integreret i almenundervisning – ud fra analyser, der er baseret på helhedstænkning med inddragelse af aktørperspektiver samt med en koordineret forpligtende indsats og udpræget systematik i arbejdet. Jeg ser fremover børnenes perspektiver i Børne- og Ungdomsforvaltningen meget mere i spil ved beslutninger, der vedrører børnene, end de er i dag.

Min vision er, at den tværfaglige support med PPR psykolog i ressourcecentrearbejdet og med skole- og dagtilbudsledelse i spidsen er gearet til at understøtte forandringsprocesser og er agenter i kompetenceudvikling, hvor der er særlig fokus på inddragelse af børnenes perspektiver i strategidrøftelserne. Her tilbyder de desuden at agere som facilitatorer på aftalte netværksmøder sammen med lærere og pædagoger, og de tilbyder at undervise i og udvikle aktionslæringsforløb, hvor lærere og pædagoger på tværs af enhederne m.v. inddrager børn og forældre som ligeværdige bidragsydere ved de fælles koordinerede indsatser.

Referencer

- Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder (artikel 12)
- Bang, Jørgen m.fl. (2005) : "Samarbejde – kooperation eller kollaboration" *Tidsskrift for Universiteternes efter- og videreuddannelse*, 2. årgang nr. 5, 2005
- Børnerådet (nov. 2014) : "Mosaikmetoden giver flere børn stemmer" ; Børneinddragelse er mere end at tale med børn", *Børnerådet 2014*
- Colville, Tracey (2013) "Strengths- based Approaches in Multi-agency working": *Theory and Practice in Educational and Child Psychology Vol. 30, no 1, 2013* .
- Haslebo, Gitte m.fl. (2014) "Relationsudvikling i skolen" *Dansk Psykologisk Forlag 2014*
- Hedegaard Hansen; Janne og Røn Larsen; Maja m.fl. (2014) : "Afdækning af forskning og viden i relation til teamsamarbejde, resourcepersoner og organisering" (*Undervisningsministeriet 2014*)
- Højholt ,Charlotte m.fl: Børnefællesskaber og de andre børns betydning ,*Frydenlund*
- Højholt, Charlotte (2011): "Børn i vanskeligheder – samarbejdet på tværs" , *Dansk Psykologisk Forlag 2011*
- Morin, Anne: "Ukoncentreret eller koncentreret om de andre børn?" *PPF nr. 12, 2012*
- Nielsen, Jørn m.fl.(2014): "Afdækning af viden og forskning om særlige undervisningsmæssige forhold" *Undervisningsministeriet 2014*
- Szuleviej, Thomas m.fl. fra Ålborg Universitet: "Og bare der ikke er nogen, der tænker; Hvor er hun uklog eller sådan noget." *PPF nr. 1, 2014*

“Sammen undgår vi klager” – et udviklingsprojekt mellem to kommuner



“Sammen undgår vi klager” er navnet på et større udviklingsprojekt gennemført af Odense og Sønderborg Kommune med støtte fra Trygfonden.

Artiklen viser, hvordan “Odense-modellen” blev udviklet som en ny måde at arbejde med specialundervisningsafgørelser. Odense-modellen indeholder 4 klart definerede elementer og bygger på dialogiske principper, der går langt videre end det, der kræves rent lovgivningsmæssigt. Modellen har medført fald i antal af indstillinger til specialundervisning og et fravær af klager i de sidste seks år.

Disse bemærkelsesværdige resultater blev startskuddet til et samarbejde med Sønderborg kommune, der på daværende tidspunkt havde en kedelig danmarkshistorie i flest klagesager. På den måde fik udviklingsprojektet to hovedformål:

- 1) Ved at afprøve Odense-modellen i en anden kommune blev det undersøgt, om de beskrevne elementer rent faktisk er virksomme. Dvs. om Odense-modellen virker i en anden sammenhæng end der, hvor modellen er udviklet. Vi vil vise, at modellen har været virksom i Sønderborg, hvor antallet af klager til Klagenævnet er faldet til 0.
- 2) Ved at arbejde med at overføre modellen er det undersøgt, om og hvordan læring mellem kommuner er mulig. Med de beskrevne effekter vil vi argumentere for, at læring mellem kommuner er mulig. Og vi vil i artiklen beskrive “Odense-Sønderborg modellen for tværkommunal læring”.

Ud over disse to hovedformål, har udviklingsprojektet kastet yderligere udbytte af sig. For det første er der undersøgt, om organisationer andre steder gennem lignende praksisser opnår samme resultater. Vi vil i artiklen beskrive erfaringer fra et hollandsk udviklingsprojekt, som har arbejdet med en lignende tilgang til borgere og opnået tilsvarende resultater. Dette styrker Odense-modellens validitet.

For det andet er erfaringerne i både Odense og Sønderborg, at det arbejde der begyndte som et ønske om at reducere klager har ført til en organisationsudvikling, der har implikationer langt bredere end klagereduktion. Selvom dette ikke var en del af den oprindelige motivation for at lave udviklingsprojektet, vurderer vi som forfattere, at denne del er meget relevant. Derfor vil vi bruge den afsluttende del af artiklen på at beskrive, hvordan arbejdet med at reducere klager har ført til en generel udvikling af den psykologfaglige praksis og samarbejdet mellem skole, PPR og forældre omkring inkluderende tiltag og visitation til specialtilbud. Vi vil vise, hvordan forudsætningen for at skabe disse bemærkelsesværdige resultater med klager har været at supplere de formelle og lovmæssige krav med en systematiseret og dialogbaseret tilgang til samarbejde med forældre for at skabe bedre forståelse for børnenes behov. I den afsluttende perspektivering vil vi sammenfatte dette til en argumentation for en generel øgning af det dialogiske princip som styringsteknologi og en forståelse af medarbejderrollen ud fra dobbeltpositionsmodellen: at medarbejderen på én gang arbejder både som myndighed og som bemyndigende af forældrene.

*Birgitte Madsen, tidligere chefpsykolog i Odense Kommune,
nu erhvervspsykolog, PPR-Fyn.
Karina Amtkjær Schrøder, cand.mag. og konsulent,
Børn og Unge, Svendborg Kommune og
Andreas Granhof Juhl, Cand. Psych. & Professional Doctorate in Systemic Practice¹*

Udviklingen af Odense-modellen til nedbringelse af klager

I Odense Kommune har Center for Inklusion/PPR siden 2007 arbejdet systematisk med at kvalificere processer, som understøtter inklusion, udarbejdelsen af pædagogisk psykologiske vurderinger (PPV) og efterfølgende forslag om specialpædagogisk bistand.

Den pædagogisk psykologiske vurdering ligger altid til grund for en skoleleders indstilling om, at en elev tilbydes et specialpædagogisk undervisningstilbud uden for distriktsskolen. Tidligere var den faglige vurdering af barnets behov for specialpædagogisk bistand i høj grad afhængig af den enkelte psykologs faglighed og forståelse af elevens og skolens situation. De pædagogisk psykologiske vurderinger var fagligt meget forskellige og afspejlede i høj grad de enkelte psykologers viden om at arbejde med inkluderende tiltag og afprøvning heraf i skolens lokale kontekst. Vurderingen af barnets særlige behov kunne vise stor faglig spredning blandt psykologerne. Når PPR efterfølgende modtog en klage over en afgørelse, var det tydeligt, at psykologerne rådgav meget forskelligt.

For at forbedre denne situation blev der i 2007 iværksat flere tiltag, som også i dag er gældende praksis:

- Som første skridt i arbejdet med at sikre kvaliteten blev der lavet en oprioritering af rådgivningsfagligheden. Det blev et krav, at den sagsførende psykolog skulle have en faglig sparring med en særlig sagkyndig kollega, før en PPV mundede ud i et forslag om specialpædagogisk undervisningstilbud uden for distriktsskolen.
- Der blev udarbejdet en samarbejdshåndbog, som beskrev procedurer og arbejdsgange mellem skolerne og PPR, samt tydeliggjorde rammer og kommunikation mellem forvaltning, institutioner, skoler og forældre. Samarbejdshåndbogen fastlagde skolelederens øgede ansvar for at iværksætte og beskrive de tiltag, der, forud for indstillingen til specialpædagogisk bistand, var iværksat på egen skole. Dette for at skærpe fokus på de inkluderende tiltag. Yderligere sikrede samarbejdshåndbogen en klarhed i sagsbehandlingen, så forældrene mødte en sammenhængende organisation. Samarbejdshåndbogen revideres én gang årligt.
- Og måske allervigtigst blev dialogen med forældrene sat i fokus i visitationsprocessen, så proaktivitet og dialog blev kerneelementer i arbejdet med specialundervisningsafgørelser. Det skal her præciseres, at det har

¹ Styregruppen har udover artikelforfatterne bestået af: Marianne Helms, Ditte Randal-Lund, Lone Albjerg og Jens Erik Henriksen Børn og Uddannelse, Sønderborg Kommune samt Anni Elmgreen Specialpædagogisk Rådgivning, Odense Kommune

været praksis i mange år, at forældre, skole og den sagsførende psykolog er i dialog om mulige løsninger, når et barn havde specialpædagogiske behov. Det nye var dog, at der i selve visitationsprocessen blev udviklet procedurer som supplerede de formelle lovkrav ift. afgørelser om specialundervisning med den direkte dialog med forældre. Såfremt afgørelsen afveg fra det indstillede, fik den sagsførende psykolog til opgave at kontakte forældrene og orientere dem mundtligt om afgørelsen, så forældrene var forberedt på svaret, inden de modtog det formelle brev med den skriftlige afgørelse fra den visitationsansvarlige. På baggrund af dialogen med forældrene tog sagsførende psykolog stilling til, om forældrene virkede uforstående over for afgørelsen og tilbød dem et "straks" møde med visitationsansvarlig.

Udviklingen har siden 2007 betydet et fald i antal af indstillinger til specialpædagogisk bistand uden for distriktskolen samtidig med, at der på skoleområdet ikke har været klager ved Klagenævnet for specialundervisning i de sidste seks år.

Odense-modellen

I det følgende præsenteres en punktvis opstilling af Odense Kommunes procedurer ved indstilling til specialpædagogisk bistand.

- Den sagsførende psykolog udarbejder en PPV og stiller forslag om specialpædagogisk bistand.
- Forslaget gennemgås med forældre, så de er bekendte med overvejelser ift. videre skolegang.

- Skoleleder tager stilling til forslaget og underskriver sammen med forældre indstillingen til specialundervisning, som sendes til PPR.
- Indstillinger vurderes af faglige koordinatorer i specialpædagogisk afdeling. Lederen af afdelingen har ansvaret for den endelige vurdering.
- Chefpsykologen er af kommunalbestyrelsen tillagt beslutningskompetence og underskriver svarbreve.
- Forældre modtager svarbrev med klagevejledning, men er forud orienteret mundtligt af sagsførende psykolog, **når afgørelsen afviger fra indstillingen**. Såfremt psykologen vurderer, at der er behov for dialogmøde med forældrene, afholder afdelingsleder og chefpsykolog straks dette møde med forældrene.

En central del af projektet "Sammen undgår vi klager" har bestået i at omforme erfaringerne med tiltag i Odense til en model, som herefter kunne afprøves i Sønderborg. Der er indkredset fire elementer, som har betydning for at kunne opnå et fald i indstillinger og reduktion i klager. Disse elementer udgør Odense-modellen, som beskrives nærmere i det følgende.

1. Budgettet til specialpædagogisk bistand er udlagt til skolerne, så der på skoleniveau er mulighed for at tilrettelægge inklusionstiltag.

Odense Kommune har siden 2007 haft en budgetmodel på skoleområdet, der skal understøtte større inklusion i det almene skoletilbud. En stor del af specialundervisningsmidlerne er udlagt til almen-skolelederens disponering, så

der er incitament og råderum for lokale indsatser.

Når en elev henvises til et specialpædagogisk tilbud uden for distriktskolen, betaler skolerne en fast takst, svarende til kommunens billigste specialundervisningsforanstaltning. Skoleforvaltningen dækker differencen mellem den billigste specialundervisningsforanstaltning og den reelle udgift. "Grundtaksten" bliver en beskyttelse af indsatsen, så det ikke er skolelederens økonomi, der afgør, hvilken type foranstaltning der iværksættes.

2. Psykologfaglig koordinatorfunktion giver sparring på muligheder ift. inkluderende tiltag på skolerne og fungerer som faglig sparringspartner for psykologen, inden der laves en PPV med forslag om specialpædagogisk bistand uden for distriktsskolen.

Som tidligere nævnt har det siden 2007 været et krav, at den sagsførende psykolog skal sparre med psykologfaglig koordinator inden udarbejdelse af PPV og efterfølgende forslag om specialundervisning uden for distriktsskolen. Sparringen er med til at sikre, at der har været afprøvet tiltag i skolens eget regi. Sparringen har i høj grad været med til at kvalificere indstillingerne til specialundervisning, og i nogle tilfælde er sagen på baggrund af sparringen ikke blevet til en indstilling.

Koordinatorerne er psykologfaglige medarbejdere, der arbejder halv tid som koordinatore og halv tid som psykologer i specialiserede tilbud. De fungerer som sparringspartnere året rundt, skoleplacere tilflyttende elever,

udvikler de specialiserede tilbud og indgår altid som sparringspartnere i relation til indstillinger foretaget af skolelederen.

3. Skolerne skal have overvejet, hvorledes eleven fortsat skal inkluderes, såfremt indstillingen til specialtilbud ikke imødekommes. Dvs. at skole, psykolog og forældre skal have drøftet hvilke tiltag, der kan tilrettelægges på skolen (kaldet en Plan B).

Den endelige afgørelse af indstilling til specialpædagogiske skoletilbud foretages af lederen af den specialpædagogiske rådgivning og chefpsykologen, som i Odense Kommune har fået uddelegeret beslutningskompetencen af kommunalbestyrelsen.

Den endelige afgørelse kan føre til en henvisning til et specialpædagogisk skoletilbud eller til fortsat skolegang på distriktsskolen. Såfremt indstillingen ikke imødekommes, og eleven fortsat skal have sin skolegang på distriktsskolen, har skole, psykolog og forældre en opgave i at finde de fremadrettede løsninger for, hvordan de inkluderende tiltag tilrettelægges på distriktsskolen. I nogle tilfælde sker dette i dialog med visitationsansvarlige, som beskrevet nedenfor i afsnit 4.

Selvom den endelige henvisning munder ud i et specialpædagogisk skoletilbud, har skole, psykolog og forældre en opmærksomhed på, hvordan elevens undervisnings- og sociale behov tilgodeses fra tidsperioden fra indstillingstidspunktet til skiftet til specialpædagogisk bistand i andet skoletilbud.

4. Dialog med forældre når indstillinger fagligt vurderes anderledes end det foreslåede.

Forældre er bekendte med det samlede indstillingsmateriale, og er medunderskrivere på indstillingen til specialpædagogisk bistand uden for distriktsskolen. Dette for at sikre, at de er medinddraget i beslutningerne om deres barns videre skoleforløb. Når alle indstillinger er vurderet, modtager alle forældre et skriftligt svar med afgørelsen, hvor der er vedlagt en klagevejledning.

I de tilfælde hvor afgørelsen er anderledes end det foreslåede, orienterer den sagsførende psykolog forældrene mundtligt om afgørelsen, inden de modtager et skriftligt svar. Såfremt forældrene er uforstående over for afgørelsen eller psykologen fornemmer, at forældrene er utrygge, tilbydes forældrene en samtale med visitationsansvarlig. Ofte inviteres skolelederen med til mødet, da et afslag betyder, at der skal arbejdes med en anden løsning på distriktsskolen.

Det er vigtigt, at der hurtigt kan etableres et møde med forældrene, så dialogen kommer i gang med det samme. På mødet udlægges de faglige begrundelser for vurderingen, og i en dialog søges den bedst mulige løsning. Intentionen er dels at skabe et rum for dialog om de fremadrettede muligheder og dels at gøre forældrene trygge i processen.

I praksis er det meget få sager, hvor afgørelsen er anderledes end det indstillede grundet den forudgående sparing på PPV og efterfølgende forslag om specialpædagogiske skoletilbud. Det, der lykkes, er en øget inklusion med færre indstillinger, få afgørelser

der er anderledes end indstillingen og ingen klager.

Effekten af Odense-modellen

Odense-modellen har medvirket til et stort fokus på de inkluderende tiltag i det almene skoletilbud. Der er altid mulighed for specialiseret rådgivning om børn og unges udviklingsbehov og tilrettelæggelse af inkluderende tilbud. Herudover er der et mere ensartet fagligt niveau i vurderingerne og et stort fokus på dialog og inddragelse af forældre i processerne.

Som en indikation for at Odense-modellen er virksom, kan der i Odense Kommune ses et fald i antallet af indstillinger samtidig med, at der ikke har været en eneste klagesag på førskoleområdet og folkeskoleområdet til Klagenævnet for Specialundervisning. Det fremgår af tabel 1, som dækker perioden fra 2010-2014.

Til sammenligning var der nationalt 428 forældre, der klagede til Klagenævnet for Specialundervisning i 2010, hvoraf 53 % af sagerne blev omgjorte². I 2011 modtog Klagenævnet 289 klager, og omgørelsesprocenten faldt til 36 % som følge af en ny procedure, hvor nævnet sender klagen tilbage til kommunen til fornyet overvejelse. Der skal dog tages det forbehold, at tallene også dækker over afgørelser fra ungeområdet.

2 Talopgørelsen er hentet fra årsrapporter fra Klagenævnet for Specialundervisning. Tallene dækker både over før-skole-, skole- og ungeområdet. Sidstnævnte er ofte administreret i andre afdelinger.

Tabel 1: Udviklingen i Odense Kommune over de sidste 5 år.

Årstal	Antal indstillinger i alt*	Indstillinger til specialpædagogisk bistand udenfor distriktsskolen	Antal klagesager til klagenævnet**
2010	239	217	0
2011	159	137	0
2012	149	128	0
2013	113	96	0
2014	111	95	0

* Dækker både over indstillinger til specialklasse og specialskole, enkeltintegration og praktisk medhjælp.

** I 2007 var der 2 klager til klagenævnet, i 2008 var der 5 klager og i 2009 var der 5 klager.

Erfaringer fra Holland styrker "Odense-modellen"

Et element i projektet har været at undersøge andre kilder, der undersøger effekten af, om en dialogisk tilgang til klager er effektiv. Resultater fra et nationalt udviklingsprojekt i Holland fra 2007-2009 (Ministry of the Interior and Kingdom Relations 2009) med fokus på klagesagsbehandling styrker formodningen om, at succesen med nedbringelsen af klager i Odense ikke er tilfældig.

Det nationale projekt i Holland har adresseret følgende problemstillinger:

- Bureaukratiske systemer, der opererer ud fra regler og regulative principper, styrker myndighedernes magtposition og fører til ulighed og frustration i samarbejdet med borgeren.
- Når borgeren ikke har tilstrækkelig viden til at forstå afgørelsen, er borgerens eneste mulighed for at adressere sin utilfredshed en formel skriftlig klage.
- Det administrative arbejde i forbindelse med klager og appelprocedurer

udgør en væsentlig del af de samlede administrative opgaver.

I Holland indførtes nye metoder, hvor kontakten til borgeren er proaktiv, dialogisk og løsningsorienteret. Kvalitetssikring af specialundervisningsafgørelser i Odense Kommune har dermed tydelig lighed med metoder anvendt i det hollandske projekt, idet der også lægges vægt på den gode og løsningsorienterede dialog.

Resultaterne fra det hollandske projekt har med tydelighed vist, at den dialogiske tilgang til klager er effektiv:

- I 50 % af de sager, hvor en dialogisk tilgang blev anvendt, er der fundet løsninger, og borgeren klagede ikke efterfølgende.
- Det samlede tidsforbrug på klagebehandling er for borgerne reduceret med 23%.
- Den nye arbejds metode i forbindelse med klagesagsbehandling førte til en omkostningsreduktion på 27 % for myndigheden, når det gjaldt økonomi og arbejdstid.

Trygfonden sætter fokus på erfaringerne fra Odense Kommune

Idéen til projektet "Sammen undgår vi klager" opstod i 2011, da forskningschef Anders Hede fra Trygfonden opfordrede Center for Inklusion/PPR til at lave en analyse af de virksomme elementer, der har ført til reduktion af antallet af klager. Og samtidig undersøge hvordan det er muligt at overføre erfaringerne til et andet regi for derved at validere modellen.

Sønderborg Kommune havde på daværende tidspunkt Danmarksrekord i antal af klager ved klagenævnet³. Kommunen kom i den lokale avis med overskriften "*Sønderborg topper klager over specialundervisning*". Derfor var der stor motivation for forandring i Sønderborg.

Da Trygfonden i første omgang udviste interesse for klagesagsbehandlingen, tog projektgruppen kontakt til et forskningsinstitut for at sikre forskningsmæssig dokumentation og evaluering i projektperioden. Projektbeskrivelsen blev udarbejdet, og der tegnede sig et meget fyldestgørende projekt, som løb op i flere millioner. Den købte Trygfonden ikke!

Der kom et afslag på projektansøgningen med en notits fra forskningschef Anders Hede, som skrev: "*Jeg er virkelig bekymret for, om den offentlige sektor er i stand til at udvikle sig bare moderat systematisk, hvis tingene af fagfolk a priori skal defineres som omfattende og komplicerede*".

Replikken gav stof til eftertanke og var tilpas provokerende til, at projektejerne redefinerede projektet til en mindre skala, så projektet bestod af at afprøve "Odense-modellen" i Sønderborg, en evaluering i form af en række interview, og en høj grad af dialog mellem de ansvarlige i Odense og Sønderborg, både hvad angår implementering såvel som erfaringer med implementeringen.

I 2012 bevilligede Trygfonden 575.000 kr. til et to-årigt projektsamarbejde mellem Odense og Sønderborg kommune. Projektets løbetid har været henover to hovedvisitationer i Sønderborg, så det har været muligt over tid at følge udviklingen af klagesager og evaluere på implementeringen af modellen.

Direktionen i Sønderborg prioriterede projektet højt og gav grønt lys for, at skoleledere og psykologer i Sønderborg involverede sig i implementeringen af Odense-modellen. Projektdesign kan ses i tabel bagerst i artiklen.

Effekten af Odense-modellen i Sønderborg Kommune

Sønderborg påbegyndte implementeringen af Odense-modellen med oprettelsen af koordinatorfunktionen i efteråret 2012. Ved hovedvisitationen i starten af 2013 skulle der sammen med en indstilling også være vedlagt en inklusionsplan, og der blev holdt møder med forældre i de tilfælde, hvor indstillingen fik et andet udfald end forventet. Endelig blev budgettet udlagt i forbindelse med skoleåret 2013/14. Modellens elementer er løbende blevet finjusteret i løbet af projektperioden. Det er væsentligt at nævne,

³ Jf. årsrapport fra Klagenævnet for specialundervisning

Tabel 3: Udviklingen i Sønderborg Kommune over de seneste 5 år.

Årstal	Antal af indstillinger i alt	Indstillinger til specialpædagogisk bistand udenfor distriktsskolen	Antal klagesager til klagenævnet
2010	188	110	41
2011	256	93	24
2012	233	*	25
2013	98	59	4
2014	47	36	0

*Grundet usikker talopgørelse er dette tal ikke oplyst

at Sønderborg Kommune har haft samme bemanning af chefer og medarbejdere i projektperioden. Så det er de samme mennesker, der nu arbejder på en ny måde.

I det følgende beskrives resultaterne fra Sønderborg.

Fra flest til ingen – en kvantitativ opgørelse

Det har været væsentligt at følge den kvantitative udvikling i Sønderborg Kommune både før og efter projektstart. Tabel 3 viser udviklingen i antal af indstillinger og antal af klager i Sønderborg⁴.

Udviklingen i Sønderborg Kommune viser med tydelighed et markant fald i antal af indstillinger. Særligt har der været et stort fald i antal af indstillinger i 2013, samtidig med at en stor del af budgettet til specialpædagogisk bistand er blevet lagt ud til skolerne i Sønderborg Kommune. I projektperio-

den er der ligeledes et markant fald i antal af klagesager fra 25 til 4 og derefter til 0.

Ud over den kvantitative måling har der i projektforløbet også været foretaget interviews med nøglepersoner på forvaltningsniveau, skoleledere og psykologer med henblik på at få viden om effekten af modellen i praksis i Sønderborg kommune.

Fra ret og formalitet til dialog og proaktivitet – de kvalitative målinger

Som vi vil vise i det følgende, har effekten i Sønderborg Kommune været at bryde med eksisterende vaner og etablere en ny kultur med en ny måde at tænke på.

A. Fra fokus på antal af timer til "hvordan kan vi hjælpe børnene"

Som en del af implementeringen af Odense-modellen er der i Sønderborg blevet udlagt 25 millioner af de specialpædagogiske midler til skolerne. Udlægningen af budget til specialunder-

4 Antal af klagesager er rekvireret fra Klagenævnet og dækker førskole- og skoleområdet. Opgørelse over antal af ansøgninger og indstillinger er opgjort i kommunens eget regi.

visning er på skoleniveau opfattet som en håndsrekning til inklusionsarbejdet og har givet anledning til, at der i højere grad kan tilrettelægges fleksible tiltag på skolen. En psykolog udtaler:

“Der ligger jo en fleksibilitet i, at man kan skrue op og ned på støtten henover året... der ligger en fleksibilitet i, at der ikke står “Peter” på pengene”.

Med udlægningen af budgetterne har skolelederne fået en mere ansvarlig position, så midlerne bedst muligt kan understøtte børnenes udvikling på samme måde som beskrevet i Odense-modellen.

“Nu ved jeg, hvad jeg får til inklusionsarbejdet... og så kan jeg ud-danne lidt mere og bygge et profes-sionelt system op omkring de børn, som skal inkluderes” (Skoleleder)

Mange skoleledere vægter det øgede ansvar og de øgede handlemuligheder som et væsentligt element, der ændrer synet på barnet på skolen. Et skift fra “Hvad er barnets problemer?” til “Hvordan kan vi som skole hjælpe ud-satte børn?”.

B. Opgør med den “privatprakti-serende” psykolog

I efteråret 2012 oprettes en faglig koor-dinatorfunktion i PPR-funktionen i Sønderborg, som har til opgave at give sparring på inkluderende tiltag. Sam-tidig er det et krav, at der forud for alle indstillinger har været en spar-ring. Som i Odense kan den enkelte

PPR-medarbejder nu ikke længere træffe beslutningen selv. Koordinator-en – som også er en del af den centra-le visitationsenhed – har nu både fokus på de faglige vurderinger og et blik på den overordnede kapacitet.

Sparringen har givet anledning til gode refleksive processer omkring in-kluderende tiltag, og har som i Odense også medvirket til et fald i antal af indstillinger til specialtilbud.

C. Plan B blev til en inklusions-plan

Odense-modellen forpligter Sønderborg Kommune til at udarbejde en “plan B”, når der overvejes indstilling til special-tilbud. I Sønderborg blev skolen derfor bedt om beskrive en “plan B”, og be-skrivelsen skulle vedlægges indstillin-gen. I praksis gav dette krav dog an-ledning til en del forstyrrelse:

Vi skulle fremlægge, hvad vi men-te var det bedste for barnet, og så skulle vi samtidig fremlægge en plan B. Jeg har i plan B egentlig bare beskrevet, hvad vi har af til-bud på skolen, og det var ikke godt nok... (Skoleleder)

Disse frustrationer med plan B gav i projektets gennemførelse anledning til at genoverveje, hvordan planen kunne laves. “Plan B” gav associationer til et alternativ, som ikke var det optimale. Derfor blev planen omdøbt til en “in-klusionsplan”. Fokus er her særlig på, at planen skal i spil, inden sidste ind-sats er eksklusion.

Inklusionsplanen er blevet et cen-tralt element for dialogerne mellem

skoleledere, PPR-psykologer og koordinatore. Den dialog, der opstår i arbejdet med inklusionsplanen, er på projektets styregruppemøder fremhævet som afgørende til at fremme inklusionsprocesser i Sønderborg kommune.

D. Fra sagsbehandling til dialog med forældre

De mange klagesager i Sønderborg vidner om processer, hvor forældre ikke har haft forståelse for afgørelserne og derfor har klaget til Klagenævnet.

Odense-modellen supplerer det formelle sagsbehandlingsfokus på rettlighed og overholdelse af formalia med et dialogisk fokus på gennemsigtighed, åbenhed og meningsfuldhed. Dette har ændret kulturen i Sønderborg markant.

Sønderborg oplever den dialogiske tilgang som et værdifuldt redskab i samarbejdet med forældre. Dialogerne sikrer, at forældrene allerede inden en indstilling er indforståede med, at såfremt indstillingen ikke imødekommes, så har skole, psykolog og forældre udarbejdet en plan for, hvorledes barnet kan støttes i sin udvikling.

Hvis der er forældre, som alligevel er uforstående over for afgørelsen, mødes de øjeblikkeligt med et tilbud om *“kom ind og lad os få en snak”*. I denne dialog bruges forældrenes perspektiver som en del af løsningen, i stedet for at forældrenes bekymring udmønter sig i fokus på rettigheder og krav og *“kanaliseres”* ud som en klage.

Erfaringer med modellen viser, at medarbejdere med denne arbejdsform ikke behøver frygte, at forældrene klager.

Resultaterne viser således, at Odense-modellen skabte den ønskede effekt i Sønderborg.

“Odense-Sønderborg modellen for tværkommunal læring”

Udover at efterprøve om Odense-modellen virker i et andet regi, har et mål med projektet været at undersøge, om læring på tværs af kommuner er mulig. Dette kan vi jf. ovenstående resultater entydigt svare *“ja”* til. Projektsamarbejdet giver anledning til at komme med nogle håndfaste bud på, hvordan kommuner kan lære af hinanden. Vores model for tværkommunal læring er opstået ud fra data om processen indsamlet af styregruppen. Vi har valgt at kalde modellen med tre nødvendige elementer for *“Odense-Sønderborg modellen for tværkommunal læring”*.

Motivation hos det lærende system:

Vi har dokumenteret tre former for virksom motivation i projektet.

For det første: Sønderborg Kommune havde en kedelig Danmarksrekord i det højeste antal klagesager forud for projektsamarbejdet. Denne situation blev af både politikere og embedsfolk vurderet som uacceptabel. Der blev brugt uforholdsmæssigt mange timer på visitation og klagesagsbehandling, hvilket medførte negativ energi og manglende tid til andet arbejde. Sønderborg Kommune kunne mærke, at *“der måtte gøres noget”*.

John Kotter kalder dette *“a sense of urgency”* og argumenterer for, at det system, der ønskes forandret, skal opleve status quo som uacceptabel ved at synliggøre forandringens tvingende

nødvendighed (Kotter 1995). Denne form for motivation udgør en "væk fra" eller "skub" motivation, der flytter organisationen ud af dens aktuelle tilstand. Denne motivation var til stede i Sønderborg forud for projektet.

For det andet: Traditionen Appreciative Inquiry (Cooperrider & Srivastva 1987, Cooperrider 2000) og forskningen om ekstraordinært succesfulde organisationer (Cameron 2008) argumenterer, at ønsket om og billedet af en ny, ønsket og realiserbar fremtid er afgørende for, at et system kan mobilisere kraft til forandring. Denne form for motivation kan kaldes en "hen imod" eller "træk" motivation, der flytter organisationen hen imod en ny tilstand. I mødet mellem Odense og Sønderborg kommune, blev Odense-modellen en konkret "vej at gå". At Odense således havde "hold i billetterne", skabte hos Sønderborg en begrundet positiv forventning til, at implementeringen af Odense-modellen kunne skabe et markant fald i klagerne. Yderligere passede den dialogiske og proaktive tilgang i modellen godt med de andre interne organisationsbevægelser, der var i gang i Sønderborg kommune. Disse omstændigheder gav begrundet tro på, at der kunne realiseres bedre resultater med modellen. Altså en klar "hen imod"-motivation.

For det tredje: En markant forstærkning af motivationen hos både Sønderborg og Odense var, at Trygfonden gik med ind i projektet. I særlig grad ved at skyde økonomiske muskler i projektet (575.000 kr.), og selvfølgelig også ved gennem deltagelsen at blåstemple projektet som vedkommende. Motivati-

onen steg i både Odense og Sønderborg gennem Trygfondens legitimering af projektet.

Der er god grund til at tro, at den høje motivation i Sønderborg for at bruge Odense-modellen har haft betydning for succesen med implementeringen af modellen.

"En klar pakke" – en model til afprøvning. "Odense-modellen" er udviklet og testet i flere år, og er dermed grundigt afprøvet. Ånden i modellen er, som tidligere beskrevet, ganske klar: et skift væk fra entydigt fokus på ret og formalitet til et fokus på dialog og proaktivitet. Indholdet i modellen var også meget klart defineret med de 4 beskrevne elementer. Både "ånd" og "de 4 elementer" er ufravigeligt blevet fastholdt som kernen i "pakken" i hele forløbet.

Sønderborgs ændring af "Odense-modellen" er meget begrænset. Som nævnt blev kravet om en "plan B" ved et afslag i Sønderborg konverteret til en inklusionsplan. Der er således god grund til at tro, at den meget klare beskrivelse af modellen har haft positiv betydning for succesen med implementeringen af modellen. Det har fra begyndelsen været klart for Sønderborg, hvad der kunne gøres.

Det er værd at bemærke, at forandringsprocessen adskiller sig fra mange af de forandringsprocesser, vi som forfattere er del af og vidner til. Den klare pakke i Odense-modellen gør, at forandringen bliver "en klar forandring på et gennemarbejdet grundlag" frem for "en uklar forandring på et lille grundlag". Vi ser hyppigere det sidste. Samtidig gør projektperioden på 2 år,

at forandringshastigheden er "lav". Der har i projektet været tid til at skabe klarhed om forandringens mål og tid til at eksperimentere med forskellige mulige løsninger i praksis.

Det er projektdeltagernes vurdering, at forandringen har været relativ atypisk og udfordrer den hyppigt brugte tilgang til forandringsprocesser, hvor store forandringer foretages på kort tid og foretages på et relativt lavt vidensgrundlag i de berørte områder uden en klar og dokumenteret succesfuld praksis.

Engagerede og professionelle nøglepersoner
Nøglepersoner fra Center for Inklusion/PPR fra Odense Kommune har i hele projektperioden investeret mange timers arbejde i projektet. Projektdeltagere fra Sønderborg beskriver, hvordan samarbejdsparterne fra Center for Inklusion/PPR i hele perioden er oplevet som professionelle sparringspartnere. Dette fremhæves af projektdeltagerne fra Sønderborg som afgørende for, at implementeringen af modellen er blevet til en succesfuld forandring. Særligt har Sønderborg kommune fremhævet det som vigtigt, at nøglepersoner fra Odense har holdt fast i en åben og dialogisk tilgang, der klart markerede, at "det her gør vi sammen". Dette ægte engagement og den gensidige forpligtelse kendetegnede hele processen, hvilket af både Odense og Sønderborg blev vurderet som "meget afgørende" for udbyttet af forløbet. At processen i implementeringsfasen involverede medarbejdere på flere forskellige niveauer fra begge kommuner er især fra Sønderborg Kommune beskrevet som en væsentlig faktor.

Perspektivering af projektet

Projektet har fokuseret på de to ovennævnte mål: at udvikle Odense-modellen til reduktion af klager og skabe tværkommunal læring om modellen. Men det er klart, at mange erfaringer og refleksioner er blevet gjort herudover i projektet. Særligt har både Odense og Sønderborg kommune været optaget af den nye måde at være forvaltning på, som Odense-modellen indebærer. Denne afsluttende perspektivering vil samles i to måder at se projektet på i en større sammenhæng.

På organisatorisk niveau har projektet givet anledning til mange overvejelser om den øgede brug af dialogiske styringsteknologier. Vi vil sammenfatte dette nedenfor under overskriften: *Det dialogiske princip som styringsteknologi*. På medarbejderniveau har projektet givet anledning til mange overvejelser over en "ny" medarbejderrolle, hvilket vi nedenfor vil sammenfatte under overskriften: *Dobbeltpositionsmodellen*.

Det dialogiske princip som styringsteknologi

Odense-modellen, resultaterne i Sønderborg og de tilsvarende resultater fra Holland indikerer, at dialogiske principper er afgørende for at skabe de ekstraordinære resultater, vi har beskrevet ovenfor. Vi mener, at der ligger vigtig læring i dette. Læring der har potentiale til at række langt ud over projektet. Denne læring handler om, hvordan vi forstår styringsteknologierne i den offentlige sektor. Når læringen er vigtig, skyldes det, at vi mener, at erfaringerne fra projektet kan udfordre vores vanetænkning. Som Morgan spids-

formulerer det: "One of the basic problems of modern management is, that the mechanical way of thinking is so ingrained in our everyday conceptions of organization that it is often very difficult to organize in any other way" (Morgan, 1997, p. 6).

Den dialogiske styringsteknologi udgør et klart og sammenhængende alternativ til maskinmetaforen. Men det er også vigtigt, at i både Odense og Sønderborg kommune har det dialogiske princip ikke afløst bureaukratiet men suppleret det. Vi mener, Odense-modellen illustrerer, at når en traditionel lovbunden organisation med fokus på ensartet sagsbehandling, rettidighed og andre klassiske bureaukratiske dyder *suppleres med* en dialogisk tilgang, der vægter unikke og tilpassede løsninger, meningsgørelse for forældre og brug af familiens egne ressourcer, så opstår der det, som forskningen kalder *værdiskabelse gennem paradokser* (Cameron et al. 2006). To i udgangspunkt modsatrettede styringsteknologier kombineres. Forskningen i værdiskabelsens paradokser viser, at når organisationer lykkes med at integrere værdier, der i udgangspunktet er modsatrettede, så opstår potentialet for ekstraordinært gode resultater. Bureaukratiet fokus på *ensartethed* og dialogens fokus på *mangfoldighed* gennem *unikke løsninger* kan være ét eksempel på sådanne potentielt modsatrettede værdier, der er blevet integreret i både Odense og Sønderborg.

Den første pointe, vi ønsker at lave i perspektivering, er denne: vi mener projektet "Sammen undgår vi klager" inspirerer til at tænke mere generelt over, hvor og hvordan dialogiske sty-

ringsteknologier kan supplere bureaukratiske styringsteknologier i den offentlige sektor.

Dobbeltpositionsmodellen

Projektet viser, som ovenfor nævnt, værdiskabelse gennem paradokser på organisatorisk niveau. Men vi ser den samme paradokssituation ift. medarbejderrollen. Medarbejderne i både Odense og Sønderborg indtager på én gang to roller, der principielt er modsatrettede. Medarbejderen er på én gang *myndighed*, der udøver lovens hensigt, har magt til at træffe beslutninger, og skal sikre en ensartet sagsbehandling mm. Og samtidigt arbejder medarbejderen *bemyndigende*, dvs. har til hensigt at bemyndige forældre mest muligt i sagsbehandlingen, leder efter unikke og virkningsfulde løsninger, tilstræber mening og accept i afgørelserne mv. Den ene af artiklens forfattere har i anden sammenhæng argumenteret for, at netop denne både-og tilgang til medarbejderrollen er særligt afgørende for succes (Sørensen & Juhl in press).

Den anden pointe, vi ønsker at lave i perspektivering, er derfor denne: Vi mener projektet "Sammen undgår vi klager" inspirerer til at tænke mere generelt over, hvordan medarbejdere i det offentlige forstår og kombinerer to potentielt modsatrettede roller: Myndighedsrollen og den bemyndigende rolle.

Afslutning

Udgangspunktet for Odense modellen var ønsket om at møde forældrene på en sådan måde, at vores bureaukratiske system ikke førte til ulighed og fru-

Tabel 2: Projektdesign for "Sammen undgår vi klager"

DATO	EMNE/TILTAG	HVEM
August 2012	Præsentation, drøftelse og godkendelse af projekt "Sammen undgår vi klager" med direktionen i Sønderborg	Direktion i Sønderborg samt projektdeltagere fra Sønderborg og Odense
Oktober 2012	Præsentation og drøftelse af projektet og Odense-modellen for skoleledere i Sønderborg	Skoleledere i Sønderborg samt projektdeltagere fra Sønderborg og Odense
Oktober 2012	Præsentation og drøftelse af projektet og Odense-modellen for psykologfaggruppen i Sønderborg	Psykologfaggruppen i Sønderborg samt projektdeltagere fra Sønderborg og Odense
Januar 2013	Styregruppemøde: Indledende afklaring på procesdesign, sparring på implementering af modellen mv.	Projektdeltagere fra Odense og Sønderborg
Januar 2013	Koordinatorssparring	Koordinatorer fra Odense giver sparring til koordinatore i Sønderborg
Marts 2013	Styregruppemøde: Status på milepæle, design mv.	
April og maj 2013	Interview i Sønderborg for at få indblik i erfaringer med implementering og effekten af Odense-modellen	Interview af chef og konsulent på forvaltningsniveau, skoleledere, psykologer og koordinator
Juni 2013	Styregruppemøde: Præsentation af analyse. Status og opsamling. Overvejelser om iværksættelse af tiltag på baggrund af erfaringer	Projektdeltagere fra Odense og Sønderborg
September 2013	Direktionsmøde i Sønderborg	Præsentation af analyse og iværksætte tiltag på baggrund heraf
November 2013	Koordinatorssparring	Koordinatorer fra Odense giver sparring til koordinatore i Sønderborg
December 2013	Oplæg ved konference i Trygfonden med præsentation af de foreløbige resultater	Projektejer
December 2013	Fremlæggelse af resultater for skoleledere og psykologer i Sønderborg	Skoleledere, psykologer i Sønderborg samt projektdeltagere fra Odense
Marts 2014	Styregruppemøde: Status på projektet og koordinering af det sidste projektførløb	Projektdeltagere fra Odense og Sønderborg
April-juni 2014	Udarbejdelse af Samarbejdshåndbog i Sønderborg. Sparring på udkast samt to dage i Sønderborg	Nøglepersoner i Sønderborg samt konsulent fra Odense
Maj 2014	Styregruppemøde: Drøftelse af de endelige resultater og disposition for artikel	Projektdeltagere fra Odense og Sønderborg
Maj-august 2014	Artikel udarbejdes med beskrivelse af projekt og resultater	Projektejer, projektleder og ekstern konsulent
Medio august 2014	Styregruppemøde: Afrunding af projektet og præsentation af artikel	Projektdeltagere fra Odense og Sønderborg

stration i samarbejdet for forældrene. Løsningen blev en ny model med 4 elementer, hvor det væsentlige er markant forbedrede dialoger på flere niveauer. Ét mål med disse dialoger er at sikre, at forældrene ikke oplevede behov for at klage. Som vist i artiklen har modellen virket, så der 6 år i træk har været 0 klager.

Trygfondens interesse for og økonomisk støtte til udvikling af den offentlige sektor muliggjorde, at Odense Kommune og Sønderborg Kommune kunne etablere et samarbejde om at afprøve Odense-modellen i Sønderborg. Også her har modellen vist sit værd, så Sønderborg Kommune er gået fra "fleste klager" i Danmark til 0. Trygfondens midler har også gjort det muligt at undersøge, hvordan denne succesfulde læring mellem to kommuner kunne finde sted, og artiklen har præsenteret "Odense-Sønderborg modellen for tværkommunal læring" med 3 nødvendige elementer for læring mellem kommuner.

Derudover er det værd at bemærke, at selve arbejdet med at beskrive en praksisbaseret evidens for succesfuld daglige praksis med afgørelser på specialundervisningsområdet i begge kommuner har ført til en systematiseret og teoretisk begrundet måde at arbejde på. Ud over den store effekt på klagerne antal, har arbejdet i begge kommuner medført tydelige og positive ændringer i samarbejdskulturen mellem forældre, skole og forvaltning.

Referencer

- Cameron, K., Quinn, R. E., DeGraff, J. & Thakor, A. (2006) *Competing Values Leadership. Creating Value in Organizations*. Edward Elgar, Cheltenham UK & Northampton, MA, USA.
- Cameron, K. (2008). *Positive Leadership: Strategies for Extraordinary Performance*. Berrett-Koehler. USA.
- Cooperrider, D. (2000). *Appreciative Inquiry: A Transformative Paradigm*. *OD Practitioner*, vol. 32/No. 1, 6 – 12.
- Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. (1987). *Appreciative Inquiry in Organizational Life*. *IN Organizational Change and Development*, Vol. 1 pages 129-169. JAI Press Inc. 1987
- Deloitte (juni 2010) "Analyse af specialundervisning i folkeskolen." KL, Undervisningsministeriet og Finansministeriet
- Jyske Vestkysten, 08.11.2013: "Dialog med forældre stopper klagestrøm"
- Kotter, J. P (1995). *Leading change*. Harvard Business review.
- Ministry of the Interior and Kingdom Relations: *Conflicts between citizens and government organisations: towards a pro-active, solution driven approach* (Holland 2009)
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. California.
- "Specialundervisning i folkeskolen – veje til bedre organisering." Juni 2010 www.uvm.dk
- Sørensen, N-H. & Juhl, A. G. (in press) *Dobbeltpositionsmodellen og professionelle borgersamtaler*.

Specialviden i almenpædagogik



Skolerne står aktuelt overfor den udfordring at skulle skabe inkluderende læringsfællesskaber for elevgrupper med mere varierede læringsmæssige forudsætninger.

Artiklen diskuterer, hvordan specialviden skal forstås, og peger på, at en forståelse af børns specielle behov må knyttes til almene forståelser af, hvad der er på spil for børn i børnefællesskaber i børnehave og skole. Artiklen argumenterer for, at brug af specialviden i skolen må udvikles i daglig praksis ud fra kendskabet til det børneliv, indsatsen skal virke i. Med udgangspunkt i et konkret barns forløb diskuterer artiklen mulighederne for at integrere specialviden i en styrkelse af de almene institutionelle arrangementer, som børnehave og skole organiserer for børn og deres forældre i overgangen fra børnehave til skole.

Politiske målsætninger om inklusion har aktualiseret kommunale ønsker om, at specialiserede fagligheder kan spille bedre sammen med de almenpædagogiske indsatser på børneområdet. Spørgsmålet er, hvordan specialviden skal forstås, hvilken viden, der er relevant, og hvordan den kan få betydning i læreres og pædagogers daglige arbejde med at understøtte børns deltagelse i skolens fællesskaber.

Artiklen præsenterer indledningsvist det forsknings- og udviklingsprojekt, den bygger på. Dernæst diskuterer vi forståelsen af specialviden og argumenterer for at se det specielle i børns udvikling som en del af almene problemstillinger i børns forløb. Med udgangspunkt i et konkret barns forløb analyserer vi almene institutionelle arrangementer som skoleforberedelse, forældresamarbejde om skolestart, læringsrum i børnehaveklassen og legefællesskaber i frikvarterer og SFO. Fokus er på, hvordan organiseringen af disse almene delttagelsessammenhænge skaber både muligheder og barrierer for børn i udsatte positioner.

Af Ida Schwartz, cand.psych., ph.d., lektor og programleder i "Inklusion og hverdagsliv" i Center for anvendt Velfærdsforskning, Forskning og Udvikling, University College Lillebælt og Gitte Bergstedt Bork, pædagog og stud. mag. pæd., SDU

Det empiriske materiale

Artiklen bygger på et kombineret forsknings- og udviklingsprojekt (herafter FoU-projektet), der har udforsket, hvordan pæagoger og lærere i skolen kan inddrage specialviden i deres udvikling af den almenpædagogiske ind-

sats i forhold til børnegrupper med varierede læringsforudsætninger.¹

¹ Forsknings- og udviklingsprojektet fandt sted i samarbejde mellem en kommune og Center for Tværprofessionelt Arbejde med Inklusion", Forskning og Udvikling, University College Lillebælt. Projektet

Projektets overordnede udviklingsdel havde til opgave at afprøve ideer, der kunne understøtte et enkelt barns forløb fra børnehave til skole.

Der blev nedsat en lokal projektgruppe, der forestod udviklingsdelen, hvor forskeren også deltog i den ide-skabende proces og i de løbende refleksioner. En projektfølgegruppe, der bl.a. bestod af kommunens udviklingsteam i forhold til inklusionsindsatser, fulgte projektet og reflekterede med på centrale problemstillinger. Professionelles og forskers fælles refleksioner over problemstillinger i projektforløbet indgår som en del af empirien. I forskningsdelen blev barnets forløb fulgt på tværs af børnehave og skole. Der blev foretaget observationer i hverdagen i børnehave, i børnehaveklasse og SFO over 6 dage. Projektets organisering er inspireret af praksisforskning (se Højholt & Kousholt, 2011).

I projektets slutfase blev de involverede professionelle og en forælder interviewet om de muligheder og vanskeligheder, de mente, udviklingsforløbet pegede på. Forskningen har med udgangspunkt i kritisk psykologi anlagt et decentreret perspektiv, hvilket indebærer, at institutionelle arrangementer i almene børneforløb undersøges og analyseres ud fra børns perspektiver (Dreier, 2003; Højholt, 2000; Højholt & Kousholt 2014; Højholt & Kousholt, 2011).

blev finansieret af Undervisningsministeriet, Center for Udvikling af Folkeskolen, som en del af Undervisningsministeriets understøttelse af inkluderende indsatser i kommunerne.

Forståelser af specialviden

En rapport udarbejdet af EVA belyser læreres perspektiver på de aktuelle udfordringer i folkeskolen, og den konkluderer, at inklusion ses som den største udfordring:

Lærerne peger på, at de både mangler konkrete redskaber for at kunne løse opgaven, at de har brug for mere viden om specialområdet, og at de nødvendige ressourcer ikke er til stede. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013, s. 12)

Undersøgelsen understøtter en udbredt forestilling om, at der findes en veldefineret viden, som skolen mangler for at kunne arbejde pædagogisk inkluderende. Opdelingen i special- og almenviden er forbundet med historisk skabte arbejdsdelinger indenfor børneområdet. Specialviden er således udviklet i kontekster med særlige institutionelle betingelser, hvor der kan være tale om store forskelle i antal elever pr. professionel, i fysiske rammer og i de strukturelle muligheder for at tilpasse undervisning fleksibelt til enkeltbørns behov.

Ofte tænkes eksperter fra specialområdet i og udenfor skolen at skulle levere den nødvendige viden om, hvordan vanskeligheder knyttet til enkeltbørns deltagelse i klasseværelset skal forstås og håndteres. I ovenfor nævnte rapport giver lærere og pædagoger imidlertid udtryk for, at de har vanskeligt ved at anvende udefrakommende "eksperter" råd og forslag, fordi undervisningssituationen i klassen altid synes mere kompleks (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013). Selv skolens

egne AKT medarbejdere, der optræder som konsulenter i egen kontekst, giver udtryk for, at det kan være svært at rådgive kolleger (Alenkær, 2011; Mardahl-Hansen, 2015). Det er tilsyneladende et paradoks, at der findes en udbredt efterspørgsel efter specialviden, der samtidig ikke opleves relevant.

For at forvirre billedet yderligere repræsenterer specialviden forskellige syn på børn og på, hvordan problemerne i skolen skal forstås. De individualiserende opfattelser af børns problemer, der har præget faglig viden indenfor specialområdet i årtier, står i modstrid med nyere bestræbelser på at forstå vanskelighederne i skolen kontekstuel (Hedegaard-Sørensen, 2013; Højholt, 2011; Madsen, 2009; Madsen, 2005; Szulewicz, 2013). Ofte er flere problemforståelser i spil på samme tid. Der er langt fra nogen entydig forskel på, hvilken viden og børnesyn, der knytter sig til henholdsvis special- og almenområdet. Lærere og pædagoger i skolen besidder for eksempel også viden om børn med særlige læringsmæssige forudsætninger i kraft af efteruddannelse og arbejds erfaringer (Hedegaard-Sørensen, 2010).

Brug af specialviden er også forbundet med organisatoriske betingelser og arbejdsdelinger på børneområdet. Maja Røn Larsen (2012b) har vist, hvordan strid om professionelles problemforståelser er vævet ind i organisatoriske forhold som kommunale visitationsprocesser og fordeling af ressourcer. Læreres og pædagogers arbejdsbetingelser, oplevelse af faglig usikkerhed og magtesløshed spiller også ind (Skoglund, 2013). Af alle disse

grunde kan læreres og pædagogers brug af specialviden i folkeskolen ikke reduceres til et spørgsmål om overføring af viden.

Specialviden bruges i denne artikel som en betegnelse for den viden, der knytter sig til forskellige specialområder indenfor børne- og ungeområdet. Der kan for eksempel være tale om specialpædagogiske, socialpædagogiske, sundhedsfaglige og sociale fagligheder, der igen kan være opdelt i underliggende specialer. Specialviden forstås dermed som viden, der er fordelt mellem mange parter specialiserede fagligheder på børneområdet. I artiklen anlægger vi den synsvinkel, at viden er indlejret i og distribueret mellem sociale praksisser (Axel, 2002). Specialviden opfattes ikke som en entydig størrelse, der er lokaliseret et bestemt sted. Mange forskellige parter i og udenfor skolen kan besidde viden om specielle forhold og problemstillinger, der kan være relevant i forhold til vanskeligheder i børnenes hverdagsliv – også forældre. I et sådant perspektiv forstås specialviden ikke som en kategori for sig, men som et aspekt ved almene problemstillinger på børneområdet:

... inklusion handler om at se “det almindelige” og “det specielle” forbundet. Vi vil argumentere for, at specialfaglighed handler om netop denne forbindelse – og må “ud i det almindelige liv” og bidrage med særlig viden, samarbejds muligheder og udviklingsideer i forhold til børns og forældres hverdagsliv forskellige steder” (Højholt & Andersen, 2012, s. 49).

Pointen er, at vi først må forstå, hvad der alment er på spil for børn i de sammenhænge, der arrangeres for dem, for at kunne pege på, hvilken særlig "viden", og hvilke "samarbejdsmuligheder" eller "udviklingsideer", der er brug for. Spørgsmålet bliver derfor, hvordan viden om det specielle kan spille ind i det almene børneliv og styrke børns deltagelse her.

Almene institutionelle arrangementer i børns forløb

I det følgende analyseres et barns deltagelse i en række af de almene institutionelle arrangementer, der sættes i værk for at støtte børn i deres forløb fra børnehaven til skolestart i børnehaveklasse. Vi indleder analyserne med en kort beretning om Niklas og de indsatser, der blev sat i værk før FoU-projektet.

Sprogskole og specialgruppe

Specialpædagogen i børnehaven fortæller, at børnehaven i starten af Niklas' børnehavetid observerer, at der opstår mange konflikter, når han leger med andre børn. Pædagogerne skønner, at konflikterne hænger sammen med problemer i hans sprogforståelse og ordforråd. Niklas får tilbudt sprogundervisning i kommunens sprogskole. Det betyder, at han forlader børnehaven tre formiddage om ugen gennem halvandet år. Sara, Niklas' mor, vurderer, at det bidrager til at isolere ham i forhold til de andre børn, fordi han nu har endnu vanskeligere betingelser for at finde ind i legefællesskaber:

Det er lige præcis dét, der har gjort, at Niklas har det rigtig svært i de

store grupper. Fordi han ikke har været vant til det. Han er blevet hevet ud af det sociale miljø konstant og hele tiden. Frem og tilbage, frem og tilbage. ... Han ville ikke afsted (til sprogskolen). Hvor pædagogerne sagde til mig, at så bliver du nødt til at presse ham afsted. Det har også været rigtig hårdt for mig, fordi Niklas græd. Han var virkelig grædefærdig, fordi han skulle derud, fordi han gerne ville blive nede i børnehaven.

Det er et eksempel på, hvordan en bestemt kommunal organisering af støttemuligheder kan bidrage til at skabe barrierer for et barns deltagelsesmuligheder i børnefællesskaber andre steder (se også Morin, 2007). Et ønske om at støtte Niklas ét sted ser ud til at have den utilsigtede konsekvens, at den bidrager til at skabe vanskeligheder i hans familie.

Efter sprogskoleforløbet kommer Niklas på daginstitutionens specialstue med tre andre børn, hvor der arbejdes på at skabe en overskuelig hverdag, tæt guidet af voksne. Niklas' overflytning til specialstuen gør på en og samme tid hans hverdag mere overskuelig og vanskelig. Hver morgen og eftermiddag må han skifte mellem den almindelige stue og specialstuen. Det prøver hans mor at kompensere for ved at bringe ham sent og hente ham tidligt, så han undgår for mange skift. Det kan hun imidlertid ikke altid, fordi hun selv starter på en uddannelse. Specialstuen skaber en rolig udviklingssammenhæng for Niklas. Men organiseringen i en særlig enhed skaber samtidig barrierer for, at han kan ople-

ve sig som en del af børnehavens børnefællesskaber. Desuden lægger den et øget pres på hans mor.

Skoleforberedelse

FoU-projektet sætter fokus på, at Niklas ikke indgår i børnehavens skoleforberedende aktiviteter, der bl.a. består af særligt tilrettelagte ture ud af huset for de kommende skolebørn. Specialpædagogen fortæller:

Da vi kom med i forskningsprojektet, gjorde vi nogle andre tiltag i forhold til førskolegruppen. I alle årene havde vi mange gange ikke haft de børn med, der havde sociale vanskeligheder eller andre problemer, fordi der ikke var mandskab nok til det. Der blev sat ekstra mandskab på, så Niklas var en del af førskolegruppen, og han nød det og profiterede rigtig godt af det. Han var ikke en af dem, hvor man tænkte: Øj, her er da noget. De kom hjem og rapporterede, at det var gået godt! (interview med specialpædagog i børnehave).

I modsætning til alles forventninger giver Niklas' deltagelse i førskolegruppen ikke anledning til særlige vanskeligheder. Børnehavens specialpædagog fortæller, at hans deltagelse i førskolegruppen nærmest udvider hans deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne:

Der nåede at komme meget ro på ham efter de førskolegrupper, hvor han begyndte at lege med nogle af de store børn. Jeg havde overhovedet ikke set det komme. Det var ikke fodbold eller noget vildt. Det

var nogle af de drenge, hvor man kan sidde og lege nogle rigtig gode lege, hvor der bare er ro på. Det var en helt anden Niklas, som måske ikke hvilede i sig selv, men der var kommet mere ro over ham. Han havde fået noget tilknytning og noget socialt med nogle af drengene (interview med specialpædagog i børnehave).

Samlet set peger beskrivelserne på en tendens til at organisere støtte ved, at barnet tages ud af børnelivets almene institutionelle arrangementer, hvilket ser ud til at bidrage til at forstærke hans usikre position i forhold til de andre børn. Omvendt peger forløbet også på, at en målrettet pædagogisk indsats i forhold til hans deltagelse i det almene skoleforberedelsesforløb hurtigt bidrager til, at han gør de første erfaringer med at blive taget ind i fællesskaber med andre børn.

Forældresamarbejde om skolestart

FoU-projektet kaster også lys på, at Niklas' mor ikke er mødt op til skolens møde med forældre til de kommende elever i børnehaveklassen. Sara er nemlig usikker på, om den lokale folkeskole er et godt skolevalg til hendes søn. Både Sara og PPR afventer en undersøgelse på børnepsykiatrisk afdeling. Ingen har reageret på, at Sara er udeblevet, og det betyder, at Sara i juni måned endnu ikke har været på skolen med sin søn. Det betyder også, at Niklas endnu ikke har billeder på, hvor han skal hen efter sommerferien. Diskussioner som skoleplacering trækker ofte ud i disse børns forløb (Schwartz, 2014). Selvom professionel-

le bestræber sig på at skabe gode overgange for børn, falder de børn, der har mest brug for det, igennem disse almenne procedurer.

Som en del af FoU-projektet tilrettelægges et særligt overleveringsmøde i børnehaven, hvor den kommende børnehaveklasseleder (BL), Sara og specialpædagogen deltager. Børnehavens specialpædagog forklarer i et interview:

Vi fik snakket om vores samarbejde og om hvad, BL skal gøre. Sara fik sagt, at jeg (pædagogen) pakker ikke så meget ind, men siger tingene direkte, så Sara ved, hvad hun kan forholde sig til, og at hun kan spørge (interview med specialpædagog i børnehave).

I det konkrete møde mellem de involverede personer er det Sara selv, der giver erfaringerne med forældresamarbejdet i daginstitutionens specialgruppe videre til skolen. Det er et eksempel på, at det i mindre grad er viden om problemer, der overleveres, men i højere grad kendskabet til hinanden, og viden om, hvordan det gode samarbejde skabes. Sammen med den familievejleder, der er tilknyttet familien, besøger Niklas og hans mor skolen, og parterne aftaler specifikt, hvordan kommunikationen mellem hjem og skole fremover skal finde sted. I FoU-projektet bliver det tydeligt, at netop familievejleders kendskab til familien bliver afgørende for, at Sara opbygger en tillid til skolen. Det er et eksempel på, at fagpersoners viden om specielle forhold i et barns situation kan anvendes til at styrke det almene skole-hjem-samarbejde.

Læringsrum i en børnehaveklasse

Da Niklas starter i børnehaveklassen, er der ikke tilrettelagt en særlig støtte. Skolens tilgang er at vente og se, hvordan det går. BL har erfaringer med arbejdet i en specialskole, og det lykkes hende at skabe en god kontakt til Niklas fra starten. Opstarten i børnehaveklassen byder på mange varierede aktiviteter. Her vil vi særligt fokusere på BLs arbejde med at træne børnene i at sidde stille, tale efter tur og følge en kollektiv instruktion. BL over dette med børnene ved at bede dem sidde i rundkreds på gulvet 3-4 gange om dagen, hvor de skal sætte sig i en bestemt rækkefølge.

Vi skal have et forum, hvor vi kan sidde og tale sammen for eksempel om frikvarterer og det sociale... Der har jeg brug for, at man kan sidde og lytte til hinanden og tale på tur, og at jeg kan lave fælles gennemgang af opgaver. Det er de to årsager til, at jeg træner dem i at sidde i rundkreds og få en fælles besked... Det krævede en lang indkøringsfase i år, fordi der var en del elever, der havde svært ved det (interview med børnehaveklasseleder).

Observationerne peger på, at det er svært at få børnene til at følge den fælles instruktion, og ofte går der lang tid med at vente på, at enkeltbørn tier stille og sidder roligt. Niklas er kun et af flere børn, der har vanskeligt ved at overholde reglerne, men det ser ud til at være en særlig udfordring for ham. BL giver ham ofte mulighed for at læse i en bog eller sidde lidt for sig selv med en iPad, hvilket han har svært ved at

gøre uden at forstyrre de andre børn. Det er et dilemma, at netop de undervisningsmæssige aktiviteter, der skal understøtte opbygning af den fælles opmærksomhed og arbejdsro, er de situationer, som både Niklas og flere andre børn har allersværest ved at deltage i. I en bevægelsestime har børnene andre deltagelsesmuligheder:

En pædagog har en gruppe af drenge fra klassen med ude at spille fodbold. De er inddelt i to hold, og børnene ryger konstant i konflikt om reglerne og om, hvem der har bolden. Pædagogen prøver at dele sol og vind lige blandt andet ved at bøje reglerne lidt: Nu har Tobias lige bolden, så bestemmer han, selvom det er lidt uklart, hvem der egentligt havde den. Alle drenge løber solo med bolden, og pædagogen må hele tiden opmuntre til samspil. Spillerne tørner fysisk sammen enten ved uheld eller som et resultat af tacklinger. Spillet bliver hele tiden afbrudt, fordi pædagogen må skille stridende parter og trøste grædende drenge. Niklas skiller sig på ingen måde ud i forhold til de andre børn. Tværtimod er det en kontekst, hvor hans fodboldtræning og store interesse for spillet betyder, at han bidrager konstruktivt (observation).

Det er bemærkelsesværdigt, hvor meget fodbold bygger på kollektiv disciplin. Spillet kræver fælles fokus, engagement og samarbejdsvilje af dets deltagere for at fungere. Konflikter ser ud til at være en uundgåelig del af denne læreproces.

I FoU-projektet diskuterer projektdeltagerne betydningen af at styrke børns deltagelse i en fælles undervisningsmæssig opmærksomhed på varierede måder. Men netop denne udvikling af almene læringsrum, der både kan komme alle og enkelte børn til gode, mangler BL tid og rum til at udvikle sammen med relevante fagpersoner. SFO sender personale for at støtte, men der er tale om skiftende personer, og en del er uuddannede. BL vurderer:

Skolen vil gerne hjælpe med ekstra hænder. Det er ikke altid hensigtsmæssigt, fordi vi ikke havde nået at lave mål for samarbejdet. Jeg nåede ikke at sætte dem ind i strukturen og rutinerne, så de modarbejdede nogle gange det, som jeg sagde, og børnene blev usikre på reglerne, fordi der var voksne, der gjorde forskellige ting. Jeg bad på et tidspunkt om, at de ikke kom, så jeg kunne få ro på. Jeg havde brug for ekstra hænder, f.eks. når jeg skulle forlade klassen, men det gav for meget uro (interview med børnehaveklasseleder).

I slutningen af oktober tilknytter skolen en AKT medarbejder til klassen i 2x2 timer ugentligt, og BL oplever for første gang opbakning i hverdagen fra en person med specialviden og erfaring med børn i udsatte positioner. AKT-medarbejderen arbejder primært med Niklas i en mindre gruppe af børn, og de tildelte timer giver ikke mulighed for, at de kan samarbejde om at udvikle de fælles læringsrum.

Legefællesskaber i frikvarterer og SFO

Ved at følge Niklas i hans hverdagsliv på tværs af skolens tidlige strukturer, bliver det tydeligt, at mens timerne er voksenstyrede, så er frikvartererne præget af børns selvorganiserede leg. Som vist i eksemplet ovenfor er Niklas dygtig til fodbold, men det lykkes sjældent for ham at være med i frikvartererne, fordi spillet går i opløsning pga. konflikter. I frikvartererne er der ingen voksne, der griber direkte ind i børnenes samspil bortset fra de særlige situationer, der kalder på gårdvagternes opmærksomhed. BL fortæller, at hun kan se, at konflikter i frikvartererne bidrager til at skabe uro i timerne, fordi de leder Niklas' fokus væk fra det faglige (se også Stanek, 2012):

I frikvartererne skal vi bruge flere pædagoger i stedet for, at de hele tiden er med i undervisningen – ikke som gårdvagter. Det kunne for eksempel være en, der har en gruppe på ti børn, som er særlig følsomme og sensitive, og laver noget med dem. Andre børn kan komme med på de betingelser, der er, og pædagogerne kan træne børnene i relationer og i at få et godt... Pædagogerne kan sørge for at børnene får nogle redskaber (til at lege) og gode frikvarterer, så de er klar til at komme ind til undervisning (interview med børnehaveklasseleder).

Kort efter skolestart anbefaler lederen af indskolingen, at Niklas i en periode ikke kommer i SFO. Det sker for at skærme ham mod en al for lang dag. I observationerne bliver det tydeligt, at Niklas er på dobbeltarbejde. Han er

både optaget af at følge de skolemæssige krav samtidig med, at han prøver at finde sammen med en gruppe drenge, der ofte bryder skolens regler. "Ballade" kan også ses som børns måde at skabe fællesskaber på. I denne gruppe af drenge viser Niklas både initiativ, mod og handleevne, men netop denne ageren giver ham store problemer i forhold til skolens krav.

SFO-pædagogen forklarer i et interview, at SFO tager imod de nye elever og hjælper dem ind i skolens fællesskaber. Det gør de primært ved, at børnene ankommer i ferien to uger før skolestart. Derefter er alle børn en del af SFO'ens meget store børnefællesskab. I forhold til Niklas fortæller SFO-pædagogen:

Der er ikke kommet så meget hjælp. Vi er jo uddannede, men er tit i tvivl, om det er det rigtige, vi gør i en given situation. Så har vi snakket med kolleger fx AKT-lærer for at få redskaber til, hvad kunne jeg gøre ift. social træning med Niklas, men det er aldrig blevet til noget (interview med SFO-pædagog).

Her peges på usikkerheden over ikke at besidde den "rigtige" viden jævnfør artiklens indledning. Det er den samme pædagog, der indgår i det tidligere eksempel, hvor han regulerer fodboldspillet. Den almene indsats med at understøtte børns fodboldspil vurderes ikke umiddelbart som en relevant pædagogisk indsats i forhold til Niklas. Almene måder at arbejde med børns fællesskaber på glider nemt ud af fokus, når det handler om enkeltbørn, der antages at have brug for noget særligt.

Betingelser for inklusion

Det er tankevækkende, at selvom alle gode viljer og en stor iderigdom var på banen i dette FoU-projekt, stødte projektet ind i en række barrierer i forhold til at trække specialviden og ressourcer ind i BLs daglige virke med børnene. Hun står i det meste af perioden ret alene med udfordringerne. Lederen af skolens indskoling forklarer i et interview, at flere lærere har skiftet arbejde på grund af den nye skolereform, og at skolen har manglet en AKT-medarbejder. Som en PPR psykolog formulerer det, har skolen desuden undladt at visitere flere børn til specialskoler, og de fylder i skolens AKT-center. Børnene optager de resterende AKT-medarbejdere, hvilket kan betegnes som et inklusionsparadoks:²

Det er forebyggelse, der bliver sparet på, fordi der er store akutte sager, man skal varetage. Så de forebyggende ting kan man ikke tage, før de bliver større (PPR-psykolog).

Det peger på udfordringer i forhold til, hvordan skolen som organisation kan bringes i en position, hvor man fra starten sætter proaktivt ind på at understøtte, at alle børn får greb om

2 Disse forhold skal ses i forlængelse af indførelsen af nye økonomiske incitamentsstrukturer i kommunerne. I den pågældende kommune betyder dette, at midler til specialundervisning er lagt ud på de enkelte skoler. Det medfører ifølge de professionelle mange inklusionsparadokser, hvor skoler skal "høste før de sår". Det betyder, at de skal skaffe midler ved ikke at henvise børn til specialskoler, før de har udviklet den nødvendige inkluderende praksis.

skolens nye muligheder og krav (se også Røn Larsen, 2012a). Netop i skolestarten er børnene åbne overfor hinanden og de nye muligheder. Det kan være sværere at arbejde med dynamikker mellem børn og voksne og mellem børnene, hvis de først er fastlåste.

Viden om det almene i det specielle

Hvis specialviden skal finde anvendelse i en inkluderende pædagogisk indsats i skolen, må samarbejdet mellem faglighederne organiseres anderledes i både børnehavens og skolens daglige praksis. Forskningsoversigter om inklusion peger på, 1) at ressourceperson og almenlærer arbejder tæt sammen både i problemidentifikations- og problemløsningsprocessen og, 2) at hvert team opbygger et udviklende pædagogisk læringsmiljø med et bredt repertoire af handlemuligheder (Hedegaard Hansen, Bro Andersen, Højholt & Morin, 2014; Nielsen, Langager, Hedegaard-Sørensen & Forsberg, 2014).

De udfordringer, lærere og pædagoger står overfor, kan således ikke alene løses gennem specialpædagogisk rådgivning eller ved praktisk hjælp i klassen. For at specialviden skal virke for eleverne i skolens hverdag, er det nødvendigt, at den integreres som en del af læreres og pædagogers "fælles lokale faglighed" (Hedegaard-Sørensen, 2013). Med inspiration fra Lotte Hedegaard-Sørensen (2010; 2013) må specialviden trækkes ind og udvikles *ud fra* læreres og pædagogers daglige praksis i skolen på måder, der gør det muligt arbejde fleksibelt og situeret med vanskelighederne. Det indebærer, at inklusion

organiseres som en fælles opgave i et samarbejde på tværs af almen- og specialpædagogiske fagligheder (se også Schwartz & Reynisdóttir, 2015). Udgangspunktet for et sådant samarbejde er netop det fælles kendskab til børnene og deres sociale liv i klassen, frikvarterer og SFO. Et sådan teamsamarbejde i daglig praksis vil også skabe mulighed for at styrke samarbejdet med andre fagpersoner med specialviden i og udenfor skolen. Professionelles betingelser for at arbejde inkluderende må derfor anses for afgørende for børns forløb.

Afrunding

Artiklen har udforsket spørgsmålet om, hvordan viden om det specielle kan spille ind i børns almene forløb, og har peget på betydningen af at se det specielle og almene i børns liv som forbundet. Hvis ikke institutioner organiserer deltagelsessammenhænge, der skaber konstruktive fælles muligheder for, at børn kan vise engagement og handlekraft, så ser det ud til, at børn i udsatte positioner kan skabe deres egne fællesskaber på mindre hensigtsmæssige måder.

Analyserne har peget på, at der er mange almene institutionelle arrangementer i børns forløb omkring overgang til skole, der kan styrkes: skoleforberedelse, forældresamarbejde, læringsrum i børnehaveklassen og legefællesskaber i frikvarterer og SFO. Det er bemærkelsesværdigt, at den umiddelbare løsning, der tages i brug både i børnehave og skole er, at barnet tages ud i stedet for, at der sættes ind der, hvor vanskelighederne opstår. Artiklen kritiserer samlet set forestillinger om,

at der findes en specifik specialviden, som blot skal lokaliseres og bringes ind i skolen for at skabe inklusion. En sådan forestilling kan spærre for et blik for, at mange parter besidder relevant (special)viden, der kan styrke det almenpædagogiske arbejde med vanskeligheder i børns skoleliv.

Referencer

- Alenkær, R. (2011). Inkluderende AKT-arbejde i folkeskolen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (3), 175-187.
- Axel, E. (2002). Betydninger som aspekter ved produktiv redskabsbrug. En undersøgelse af regulering i et kontrolrum. *Nordiske Udkast*, 30(1), 36-58.
- Danmarks Evalueringsinstitut. *Udfordringer og behov for viden: En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen* (2013). Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dreier, O. (2003). Learning in personal trajectories of participation. *Theoretical Psychology: Critical Contributions*, 20-29. Captus University Publications Concord.
- Hedegaard Hansen, J., Bro Andersen, B., Højholdt, A., & Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til resourcepersoner og teamsamarbejde*. Ressourcecenter for Folkeskolen, København: Undervisningsministeriet.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2010). *Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektrumforstyrrelse: Om læreres selvforståelse og handling i (special) pædagogisk praksis : Ph.d.-afhandling*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik: Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Højholt, C. (2000). Børns udvikling og deltagelse – en teoretisk udfordring. *Nordiske Udkast*, (1), 43-59.
- Højholt, C. (Red.). (2011). *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Andersen, L. (2012). Fører inklusion til afspecialisering? Forsknings-samarbejde, faglighed og fællesskab omkring

- børn og familier i vanskeligheder. *VERA*, (61), 48-53.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2011). Forsknings-samarbejde og gensidige læreprocesser – om at udvikle viden gennem samarbejde og deltagelse. I C. Højholt (Red.), *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2014). Participant observations of children's communities. Exploring subjective aspects of social practice. *Qualitative Research in Psychology*, 11, 316-334.
- Madsen, B. (2005). Visionen om social inklusion – en risikofyldt proces for professionelle og udstødte. *VERA*, (32), 6-15.
- Madsen, B. (2009). Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I: C. Pedersen (Red.), *Inklusionens pædagogik* (11-35). København: Hans Reitzel.
- Mardahl-Hansen, T. (2015). Konflikt og samarbejde mellem ressourcepersoner og lærere om inklusion. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Under udgivelse.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring: På tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nielsen, J., Langager, S., Hedegaard-Sørensen, L., & Forsberg, H. (2014). *Afdækning af viden og forskning om særlige undervisningsmæssige behov*. Ressourcecenter for Folkeskolen, København: Undervisningsministeriet.
- Røn Larsen, M. (2012a). Hverdagslivets anekdotiske fortælling – når børnelivet falder ud af helhedstænkningen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (6), 400-412.
- Røn Larsen, M. (2012b). Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordiske Udkast*, 40(1), 52-72.
- Schwartz, I. (2014). *Hverdagsliv og livsforløb: Tværfagligt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*. Aarhus: Klim.
- Schwartz, I., & Reynisdóttir, S. (2015). Pædagogisk arbejde med børns fællesskaber i overgangen fra børnehave til skole. I: I. Kornerup & T. Næsby (Red.) *Kvalitet i dagtilbud. Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Dafolo. Under udgivelse.
- Skoglund, P. (2013). Inkludering och skolans osäkerheter – att stödje professionella at lära. *Paideia – Tidsskrift for Professionel Pædagogisk Praxis*, 5(1), 20-29.
- Stanek, A. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. *Nordiske Udkast*, 40(1), 38-51.
- Szulevicz, T. (2013). Forståelsen af elever med indlæringsvanskeligheder og implikationer for PPR. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (1), 39-50.

Theraplay-aktiviteter i daginstitutioner: Hvilken effekt kan implementering af theraplay-aktiviteter have for pædagogisk praksis i daginstitutioner?



Følgende artikel beskriver et pilotprojekt, hvor det er forsøgt at implementere theraplay-aktiviteter i pædagogisk praksis i daginstitutioner med henblik på at udvikle børns socio-emotionelle færdigheder og evne til gensidigt samspil. Der præsenteres en programteori, hvori de forventede resultater på henholdsvis institutionsniveau og børneniveau beskrives. På baggrund af indsamlede data fra henholdsvis fokusgruppeinterview og spørgeskemaundersøgelse diskuteres, hvorvidt indsatsen har haft en effekt i forhold til de opstillede mål. Dernæst perspektiveres i forhold til, hvorledes yderligere implementering kunne forventes at fremme trivsel og udvikling for såvel børn som pædagoger.

*Af Pernille Mathilde Ekelof, aut. cand. psych. og
Mette Thomsen, aut. cand. psych., Kompetence-enheden, Ringsted kommune*

Som PPR-psykologer er vi ansat til at understøtte, at børn og unge udvikler sig til livsduelige medborgere gennem de udviklingsmuligheder, de gives i de fællesskaber, de er deltagere i. Vi tænker i forebyggelse og menneskers ressourcer, og arbejder med at implementere nyeste viden i skoler og daginstitutioner for at de inkluderende udviklingsmiljøer reelt sikrer, at børn mødes med relevant støtte og tilpasse udfordringer (Børne- og unge politikken, 2013).

Vi vurderer, at implementering af theraplay-aktiviteter i kommunale daginstitutioner hænger godt sammen med vores værdier og bestræbelser ift. Ringsteds børne- og unge-politik, og vi satte os for at udvikle et pilotprojekt, hvori vi ville undersøge vores ideer.

Pilotprojektet fandt sted i Ringsted kommune i 2014 og tog form i takt

med, at vi i februar 2013 gik i gang med et uddannelsesforløb i Theraplay, som er en legeterapeutisk metode, der er relativt ny i Danmark¹ (Booth, P. B & A. M Jernberg 2010). Vi blev hurtigt begejstrede for denne metode, idet vi fandt, at den kunne tilbyde en praktisk og forholdsvis let anvendelig tilgang til udvikling af børns socio-emotionelle færdigheder, og fordi metoden hænger godt sammen med den neuroaffektive udviklingspsykologi, som den er repræsenteret ved Susan Hart (Hart, S 2006;

¹ Trods det, at Theraplay har været udbredt og praktiseret i USA siden starten af 1960'erne og siden hen i mange andre lande, er uddannelse og certificering i Theraplay først udbudt i Danmark i 2010. I øjeblikket opleves massiv interesse for metoden, hvilket fx fremgår af fuldt over tegnede danske uddannelsesforløb.

2014). I Ringsted kommune har pædagoger og PPR-psykologer gennem flere år har været inspireret af neuroaffektiv udviklingspsykologi, hvor særligt daginstitutionspersonale, som arbejder på 0-6 års området, har haft glæde af at benytte sig af denne tænkning. Susan Hart har ad flere omgange været oplægsholder på konferencer og fyraftensmøder, hvorefter den teoretiske forståelse er forsøgt understøttet og omsat på koordinerings konferencer i institutionerne, hvor tværfagligt personale har konfereret om både pædagogisk praksis generelt – og specifikt omkring børn i særlige vanskeligheder.

I samarbejdet med personalet i forskellige daginstitutioner høres imidlertid indvendinger om, at den neuroaffektive udviklingsteori kan være svær at anvende og få omsat til daglig, pædagogisk praksis, når det pædagogiske personale står midt i hverdagen med alle dens gøremål og spontant opståede situationer og/eller konflikter. Vi oplever, at theraplay-metoden kan tilføre en mere praktisk og anvendelig tilgang i pædagogernes arbejde med børns trivsel og socio-emotionelle udvikling. Vi erfarede, at rådgivning og intervention, som primært benytter sig af verbal kommunikation, til tider kommer til kort i forhold til børn og unge, der (endnu) ikke har udviklet verbalt sprog eller evne til mentalisering. Denne betragtning deles af f.eks. Sui, der skriver følgende:

“Theraplay is an approach that focuses more on activity than talk. In line with this argument, as there is less demand in Theraplay for language to express complex thoughts and feel-

ings, it can be effective in working with children” (Sui 2009, p. 5).

Vores tese er, at det igennem anvendelse af theraplay-aktiviteter og via integrering af samspil, som primært henvender sig til børns sanse-og følelserne², bliver muligt at nå ind til disse børn på en ny og legende måde. Der skabes samspil baseret på strukturerede aktiviteter, der tager udgangspunkt i glæde, berøring, intonation, rytme, struktur samt delt opmærksomhed og udvikler barnets evne til at indgå i relationelt samspil med andre mennesker (Booth, P. B & A. M Jernberg 2010; Hart, S 2006, 2014).

Ovenstående direkte og indirekte erfaringer med tiltag for at skabe bedre trivsel og udvikling for børn, gjorde os nysgerrige på, hvorvidt det ville være muligt at bygge bro mellem pædagogers eksisterende praksis og de positive erfaringer, som er blevet gjort med at anvende theraplay-metoden i terapeutiske settings. Vi satte os for at bane vejen for at bringe theraplay-aktiviteter³ ud af ‘det lukkede terapeutiske rum’ og ud blandt børnene i vuggestuer og børnehaver, hvor de tilbringer forholdsvis mange af deres vågne timer, og vi ville undersøge følgende spørgsmål: Ville det mon være muligt at uddanne pædagoger i at implemen-

2 Disse udtryk er en simplificering af kompleksiteten af neurale strukturer og processer, men vi har erfaret, at det giver god mening at arbejde ud fra disse begreber i pædagogisk psykologisk rådgivning og interventioner.

3 Vores anvendelse af theraplay-aktiviteter er netop aktiviteter og ikke Theraplay – som kun kan udføres af certificerede Theraplay-terapeuter.

tere therapeutiske aktiviteter i pædagogisk praksis i ganske almindelige daginstitutioner? Ville såkaldte sårbare børn med særlige behov kunne profitere af, at deres pædagoger begyndte at arbejde med denne metode? Ville implementering af therapeutiske aktiviteter i daginstitutioner kunne have betydning for børnenes oplevelse af at være en del af et fællesskab og dermed have betydning for arbejdet med inklusion? Og hvad med de såkaldte "normale børn", som der er flest af i almindelige danske daginstitutioner, ville de kunne have glæde af, at deres pædagoger begyndte at anvende metoden?

Inden pilotprojektet tog form, afprøvede vi så småt at indføre enkelte aktiviteter i de samarbejdsrelationer, vi indgik i, og vi begyndte at præsentere forskellige legeaktiviteter og materialer, når vi talte om de udfordringer, pædagogerne stod i. Vi brugte vor egen mimik, gestik og fysisk kontakt, og forklarede imens, hvad disse virkemidler ville betyde i deres arbejde med børnene. Pædagogerne afprøvede det i deres praksis, og kom ofte tilbage og rapporterede begejstrede og glædesfyldte om deres oplevelser med børnene. Dermed havde vi en række praksis-eksempler, der kunne pege i retning af, at det ville give mening mere direkte at implementere metoden i pædagogisk praksis. Da der så vidt vides ikke findes danske studier af therapeutiske aktiviteter anvendt i almen pædagogisk praksis, som kunne besvare vore spørgsmål og give retningslinjer for implementering, blev det i samarbejde med vores leder og børnecenterchef besluttet at igangsætte et pilotprojekt, som efterfølgende skulle evalueres med hjælp fra en eks-

tern konsulent. Vi designede et kursusforløb for 30 pædagoger fra forskellige institutioner i kommunen, og satte følgende kriterier op, som vi ville evaluere på efterfølgende:

Hvilken effekt kan implementering af therapeutiske aktiviteter have for pædagogisk praksis i daginstitutioner?

- *Hvilke tegn på udvikling og trivsel ses hos børnene?*
- *Oplever pædagogerne, at de har ændret deres pædagogiske praksis i forbindelse med implementering af therapeutiske aktiviteter?*
- *Hvilke oplevelser har det pædagogiske personale med at anvende metoden?*
- *Hvilken betydning har implementering af therapeutiske aktiviteter for børns deltagelse i fællesskaber – inklusion?*
- *Hvilken betydning har implementering af therapeutiske aktiviteter i forhold til "børn med særlige behov"?*

Teorien bag Therapeutik

For de læsere, der ikke har kendskab til metoden, vil vi her give en kort redegørelse for teorien bag Therapeutik, sådan som den traditionelt anvendes i en terapeutisk sammenhæng, hvor det er den dyadiske relation, der er i fokus. Samtidig beskriver vi kortfattet, hvorledes therapeutiske aktiviteter kan anvendes i gruppesammenhænge, idet væsentlige elementer fra begge tilgange introduceres og anvendes i vores pilotprojekt.

Therapeutik er en terapiform, der har sit udspring tilbage i 1969, hvor Ann Jernberg (2010) udviklede metoden på baggrund af et massivt behov for social

indsats i fattige kvarterer rundt om i USA. Jernberg udviklede det såkaldte "Head Start Program", hvor hun forsøgte at imødekomme det store behov for psykoterapi, som hun oplevede, at mange børn og familier havde. De første mange år levede og udviklede metoden sig under trappeopsatser og i små skolerum og, hvor det ellers var muligt at finde plads. Sidenhen er metoden blevet videreudviklet af Phyllis B. Booth (2010) og udbredt på tværs af landegrænser, og Theraplay organisationen (www.theraplay.org) gør et stort arbejde ud af at udbrede viden omkring samt uddanne terapeuter i metoden over stort set hele verden. Vores arbejde i Ringsted kan ses som et bud på, at bringe tilgangen 'tilbage' ud i den almene pædagogiske praksis, hvor den i sin tid opstod.

Theraplay er en relations baseret legeterapi, som er interaktiv, fysisk og sjov. Dens livsnerve er den sunde, afstemte interaktion mellem forældre og barn. I Theraplay betragtes her-og-nu oplevelsen i interaktionen mellem barnet og den betydningsfulde voksne som værende et mål i sig selv. Theraplay kan anvendes til børn i alle aldre men er primært rettet mod børn i 1 til 12 års alderen. Theraplay fokuserer ikke på barnets faktiske alder, men derimod på barnets følelsesmæssige udviklingsniveau. Metoden bliver brugt til børn i sociale, følelses-, udviklings- og adfærdsmæssige vanskeligheder. Målet er at skabe tilknytning, selvregulering, tillid samt at skabe glæde og engagement, således barnet rustes til at kunne begå sig i alderssvarende sammenhænge (Olsen-Kludt, 2014a).

Det teoretiske grundlag udsprang oprindeligt fra John Bowlby's tilknytningsteori (1988), men i dag knyttes teorien også sammen med neuroaffektiv udviklingspsykologi som beskrevet af bl.a. Hart (2006) og Hagmund-Hansen & Jørgensen (2014). Tilknytning og udvikling grundlægges gennem barnets første leveår, og Theraplay tager udgangspunkt i, hvorledes den tidlige og sikre tilknytning udvikles gennem præverbal og emotionel kommunikation, såsom øjenkontakt, berøring, rytme, intonation og afstemt respons. Disse elementer anvendes i Theraplay som en naturlig del af samspillet med barnet og familien. I Theraplay intervention insisteres på at skabe et glædesfyldt og fysisk kontaktfelt mellem barn og voksen. Tesen er ifølge Hagmund-Hansen & Jørgensen: "*at et barn, der endnu ikke har oplevet at befinde sig i tæt fysisk kontakt med en betydende voksen, skal opleve, at sund fysisk berøring er godt og helende*" (s. 74, 2014).

Theraplay metoden forsøger at efterligne "den normale forældreadfærd", og metoden har identificeret nogle basale principper, som kan organiseres i 4 dimensioner: **Omsorg, struktur, engagement og udfordring**. En given intervention bør bygges op omkring analyse af disse dimensioner. (Jernberg og Booth 2010). I terapeutisk øjemed foretages ofte en struktureret observation kaldet MIM⁴ af samspillet mellem barn og dets tilknytningsperson, hvorefter en målrettet terapeutisk intervention kan planlægges (Olsen-Kludt 2014b; Jernberg & Booth 2010). Vi henviser

4 Marschak Interaction Method

de læsere, der er interesserede i yderligere beskrivelser af de 4 dimensioner og MIM, til litteraturlisten.

Sideløbende med udviklingen af Theraplay med fokus på det dyadiske forældre-barn samspil, udvikles metoden også til at kunne anvendes til børnegrupper og i undervisningssammenhænge. Særlig Phyllis Rubin⁵ (Rubin, P. B & Tregay, J 1989) har været engageret i videreudvikling og formidling af Theraplay metoden til anvendelse i classesammenhænge. I dag anvendes et manualiseret program kaldet "Sunshinecircles" (Schieffer 2011), som bygger på de samme værdier og kernebegreber som beskrevet ovenfor, men det er udviklet med fokus på anvendelse af Theraplay i grupper. Kernelementerne i Sunshinecircles er: "Stick together", "no hurts og "have fun". Lederen af gruppen har en yderst central rolle, og vedkommende har det fulde ansvar for, hvad der sker i gruppen. Denne lederfunktion betegner Jukka Mäkelä som "karavanefører" (her i Hagemund-Hansen, C & Jørgensen, G.; 2014). Endvidere er elementer såsom latter, humor og glæde særdeles vigtige i udvikling af et kontaktfelt, der gør socio-emotionel udvikling mulig for de enkelte gruppedeltagere.

Forskning i Theraplay (state of the art)

I vores søgning efter og indsamling af artikler, som beskriver forskningsprojekter vedr. Theraplay og dennes ef-

5 Phyllis Rubin var gennem mange år direktør af Theraplay instituttet i Chicago, og hun underviser i metoden i mange lande – deriblandt DK.

fekt, viste det sig, at der eksisterer forholdsvist få evidensbaserede undersøgelser af Theraplays effekt. Vi har forsøgt at finde frem til forskning, som kan beskrive erfaringer med anvendelse af Theraplay i Danmark, men da metoden er relativt ny herhjemme, har det ikke været muligt at finde frem til undersøgelser, som har forsøgt at dokumentere en given effekt af Theraplay anvendt i forhold til danske børn. Der findes enkelte case beskrivelser og beretninger fra f.eks. Behandlingsinstitutionen Skovgården om, hvorledes Theraplay er anvendt i behandlingen af anbragte børn med tilknytningsvanskeligheder samt, hvorledes personalet arbejder med metoden som en del af det miljøterapeutiske arbejde, men egentlige effektundersøgelser eksisterer endnu ikke (Hagemund-Hansen, C og Jørgensen, G 2014). Endvidere er der i disse beskrivelser tale om decideret behandling og ikke forebyggende pædagogisk praksis, sådan som theraplay-aktiviteterne er anvendt i det pilotprojekt, som vi beskriver her. Det er vores håb at kunne inspirere og give andre mod på, hvordan der kan arbejdes med at implementere tilgangen i pædagogisk psykologisk praksis. Følgende er en beskrivelse af, hvordan vi greb det an:

Metode/Design

Indledende fase:

Det første, vi gjorde, var at præsentere projektet på lederforum for kommunens 26 daginstitutionsledere med henblik på at finde ud af, om der ville være deltagere og opbakning til projektet. Målet var, at daginstitutionslederne skulle finde projektet spændende og

relevant for deres personale. De skulle ligeledes forpligte sig på at skabe forhold i personalegruppen, der ville gøre det muligt for deres personaler at arbejde med theraplay-aktiviteterne i dagligdagen. Vi ville sikre os, at det ikke blev den enkelte pædagogs individuelle projekt at lykkes med at implementere aktiviteterne i daginstitutionen, da det kunne blive sårbart for den enkelte og dermed også for vores projekt. Vi besluttede fra starten, at vi ville tale til tilhøreres oplevelse – ikke kun deres forståelse. Vi arbejdede formidlingsmæssigt efter et dogme om, at man ikke kan formidle og lære theraplay-aktiviteter uden selv at praktisere dem. Med andre ord “man kan ikke blot tale og fortælle om theraplay-aktiviteter, man er nødt til at deltage i dem og mærke effekten på egen krop”. Teoretisk set forsøgte vi på denne måde at tale til tilhøreres sansende og følende dele af nervesystemet – ikke kun den reflekterende. Rent praktisk udvidede vi vores psykologiske formidling til også at være gruppeledere for deltagerne, når vi legede og lavede små rollespil med hinanden, hvor vi viste theraplay-aktiviteterne, hvorefter vi lod deltagerne prøve aktiviteterne. På lederforum var der positive tilkendegivelser i forhold til projektet, og flere gav udtryk for i forvejen at være bekendt med den teoretiske baggrund for Theraplay og neuroaffektiv udviklingsteori. Lederne blev bedt om at gå hjem og undersøge, hvorvidt deres institution og nogle af deres pædagoger kunne være interesseret i at deltage i projektet. Det skulle vise sig, at der var overordentlig stor interesse i at deltage, og det blev nødvendigt at prio-

ritere i tilmeldingerne, da der blot var plads til ca. 30 deltagere.

Da de enkelte daginstitutioner var udpeget, blev hele personalegruppen fra de 12 udvalgte daginstitutioner inviteret til et fyraftensmøde, hvor al personale blev præsenteret for tanker og teori bag projektet. Formålet med denne aften var atter at støtte op om den enkelte pædagogs mulighed for at implementere theraplay-aktiviteterne i det daglige arbejde. Ved at lave en samlet formidling til det øvrige personale håbede vi at kunne sikre, at det ikke blev den enkeltes ansvar at forklare/forsvare sit valg af at bruge tid og energi på at arbejde med Theraplay-aktiviteterne, at de i stedet kunne få kollegaernes opbakning, støtte og interesse.

Deltagere

Der blev udvalgt 32 deltagere til projektet. Pladserne blev fordelt til uddannede pædagoger fra 11 dagsinstitutioner samt 1 dagplejegruppe fra den kommunale dagpleje. Alle deltog sammen med minimum én kollega. Kønsfordelingen var 2 mænd og 30 kvinder. I løbet af foråret fandt to personer nyt job i andre kommuner, hvorfor de ikke gennemførte forløbet. Derudover var der ingen frafald i deltagergruppen.

Implementeringsfase (se figur 1):

Denne fase kick-startes ved et heldagskursus med psykolog Marie Olsen-Kludt⁶ som oplægsholder. Hun skulle

⁶ Marie Olsen-Kludt har været en af drivkræfterne bag den danske Theraplay-uddannelse, og hun har været meget engageret i at udbrede sit kendskab til metoden bl.a. ved afholdes af kurser for pædagoger, lærere og psykologer.

formidle en grundig indføring i både teori og praksis bag Theraplay samt neuroaffektiv udviklingspsykologi til det pædagogiske personale, således at de fik viden om teorien og blev klædt på til at anvende theraplay-aktiviteter ift. henholdsvis: Grupper/fællesskaber, voksen-barn relation, individuelle behov samt spontane behov i det daglige samspil med børnene. Derudover underviste vi selv deltagerne på et ½ dagskursus, som handlede specifikt om theraplay-aktiviteter anvendt i børnegrupper.

Forløbet blev konstrueret således, at deltagerne blev inddelt i 3 netværksgrupper, som mødtes to timer én gang om måneden. Det overordnede formål med netværksgrupperne var at understøtte pædagogernes læring gennem løbende opkvalificering. I netværksgrupperne videndelte pædagogerne på tværs af institutioner, og de havde mulighed for gensidig inspiration og sparring. Endvidere blev der tilbudt et læringsforum, hvor pædagogerne kunne forholde sig reflektivt til egen praksis. Netværksgrupperne blev ledt i fællesskab af os psykologer. Det blev tilstræbt at opbygge et trygt læringsrum, hvor der var højt til loftet og plads til latter og glæde. Også her var undervisningen bygget op omkring vores dogme "learning by doing", hvor vi tilførte elementer fra theraplay-aktiviteter i grupper med udgangspunkt i konkrete aktiviteter som velkomst- og afslutningsange samt fælles aktiviteter (Schieffer, K. 2011).

Pædagogisk indsats (se "Trin på vejen" i programteorien, figur 1):

Helt konkret bestod den pædagogiske indsats i, at de enkelte pædagoger justerede de teoretiske og praktiske input i forhold til deres daglige pædagogiske praksis, hvori det tilstræbtes at skabe inkluderende læringsmiljøer, hvor alle børn oplevede sig som del af et fællesskab. Indsatsen tog form ud fra, hvad der var muligt og meningsfuldt for den enkelte pædagog og eksisterende institutionelle rammer og vilkår. Således var det op til den enkelte pædagog, om vedkommende ville arbejde med målrettet indsats ift. et barn med særlige inklusionsbehov, eller om de ville arbejde med aktiviteterne i strukturerede gruppeforløb. Andre valgte at fokusere på at anvende theraplay-aktiviteterne indlejret i det daglige følelsesmæssige samspil med børnene, i f.eks. afleverings-, lege- og konfliktsituationer. Alle interventioner tog udgangspunkt i en analyse af, hvilke følelsesmæssige udviklingsbehov, der skulle imødekommes samt, hvilke dimensioner i metoden, det ville give mening at anvende i den pågældende sammenhæng. Endvidere havde hver daginstitution indledningsvis en lille opgave i forhold til at indsamle materialer. Pædagogerne sørgede således for at have basis materialer såsom; fjer, vatkugler, sæbebobler, håndlotion, crepebånd, ærteposer, puder, tæpper, juice og kiks tilgængeligt i deres institution. I det følgende vil vi uddybe ovenstående fremgangsmåder:

I det pædagogiske arbejde med theraplay-aktiviteterne i forhold til børn med særlige inklusionsbehov fik pædagogerne, ofte i samarbejde med

deres leder, struktureret en hverdag, hvor de havde mulighed for en eller flere stunder i løbet af ugen, hvor de kunne afprøve og anvende therplay-aktiviteterne med det pågældende barn, uden samtidig at skulle varetage andre pædagogiske opgaver. Det betød, at pædagogen var sikret 'ro', til at fokusere på det følelsesmæssige samspil og havde den fornødne tid til at fokusere og justere sig i forhold til barnets specifikke behov. Endvidere gav det pædagogen selv en mulighed for at have fokus på sine egne sans- og følelsesmæssige reaktioner samt en opmærksomhed på, hvad der skete i den gensidige følelsesmæssige afstemning. I denne setting blev der f.eks. arbejdet med børn, som havde vanskeligt ved at indgå i følelsesmæssig kontakt og/eller kommunikation – som f.eks. undvigende-tilbagetrukne børn, der ikke søgte kontakt med andre børn eller voksne – eller som blev overset, fordi de var "stille børn". Der blev også arbejdet med motorisk urolige og følelsesmæssigt udadreagerende børn, der ofte kom i konflikt og havde svært ved affektregulering.

De strukturerede gruppeforløb med therplay-aktiviteter anvendte pædagogerne ofte i deres allerede tilrettelagte daglige samlinger på stuen. Her blev der taget udgangspunkt i, hvilke færdigheder der ønskes fokus på i børnegruppen. Det kunne f.eks. være at styrke børnenes forståelse af, at de alle var en del af et fællesskab, hvor de skulle have det rart og være opmærksomme på, hvordan de selv og andre havde det godt. I gruppen kunne der fx fokuseres på; gensidig opmærksomhed, tur-tagning, spejling og berøring. Pæ-

dagogen lærte at sætte fokus på den betydningsfulde rolle som gruppeleder og at være karavanefører for børnegruppens udvikling af en øget følelse af samhørighed og evne til at kunne arbejde sammen. Der var stor forskel på, hvor store børnegrupperne var. Flere pædagoger tilrettelagde gruppeaktiviteter i mindre grupper af 2-5 børn, med udgangspunkt 1 eller 2 specifikke børn, der havde behov for at opleve positive samspilserfaringer med andre børn og udvikle færdigheder ift. følelsesmæssigt samspil og regulering.

Endelig blev therplay-aktiviteter indlejret i det daglige samspil med børnene og blev anvendt spontant i situationer, hvor det gav mening. Det kunne f.eks. være i forbindelse med konflikt-håndtering, afleveringssituation eller trøst, eller ved at have en skærpet opmærksomhed på at udvise omsorg til alle børn. Aktiviteterne kunne finde sted hvor som helst og når som helst. Pædagogerne fortalte os om, hvordan de i deres daglige arbejde anvendte aktiviteterne; fx når børn skulle pusles eller have solcreme på, når et uroligt, omkringfarende barn blev inviteret ind i en leg med sæbebobler, når fokus blev flyttet fra gråd til at finde "særlige kendetegn" på barnets hånd, når en lille fjer blev taget med på tur, fordi pædagogen vidste, at et givent barns opmærksomhed kunne fanges ved at anvende den til gensidigt glædesfyldt samspil, eller når en avis blev brugt til at øve impulshæmning og affektregulering osv.

Opfølgingsfase:

Formålet med det opfølgende arbejde var at sikre udbredelse og forankring

af metoden og løbende opkvalificering. Det vil formentlig være nødvendigt at tilbyde forskellige aktiviteter for at kunne fastholde engagement og liv i anvendelsen af theraplay-aktiviteterne. Ellers vil det som så meget andet visne hen og gå i glemmebogen. For at sikre en løbende opkvalificering af pædagogernes praksis vil følgende tiltag være nødvendige: fortsættergrupper med fokus på videoanalyse af egen praksis, flere pædagoger uddannes i metoden, og medarbejderne i PPR opkvalificeres i at anvende Theraplay evt. qua certificering i Theraplay samt får tildelt ressourcer og rammer til at varetage understøttelse af dette indsatsområde.

Målemetoder/evaluering

Med henblik på at opkvalificere nærværende projekt blev det besluttet at foretage en uvildig evaluering af pilotprojektet, og der blev tilknyttet en ekstern konsulent fra konsulentvirksomheden, Cubion. I forbindelse med evalueringen blev der foretaget kvalitative interviews med enkelt-individer og fokusgruppe samt indhentet information/kvantitative data ved to elektroniske spørgeskemaundersøgelser. Følgende metodeafsnit vil tage udgangspunkt i informationer og data, som blev indhentet af den eksterne konsulent.

Fokusgruppe:

Deltagerne blev bedt om at melde sig til at deltage i et fokusgruppeinterview, som blev foretaget af den eksterne konsulent. Der var således tale om en uvildig interviewer, som ikke var en del af hverken pilotprojekt eller organisation (Ringsted Kommune) og der-

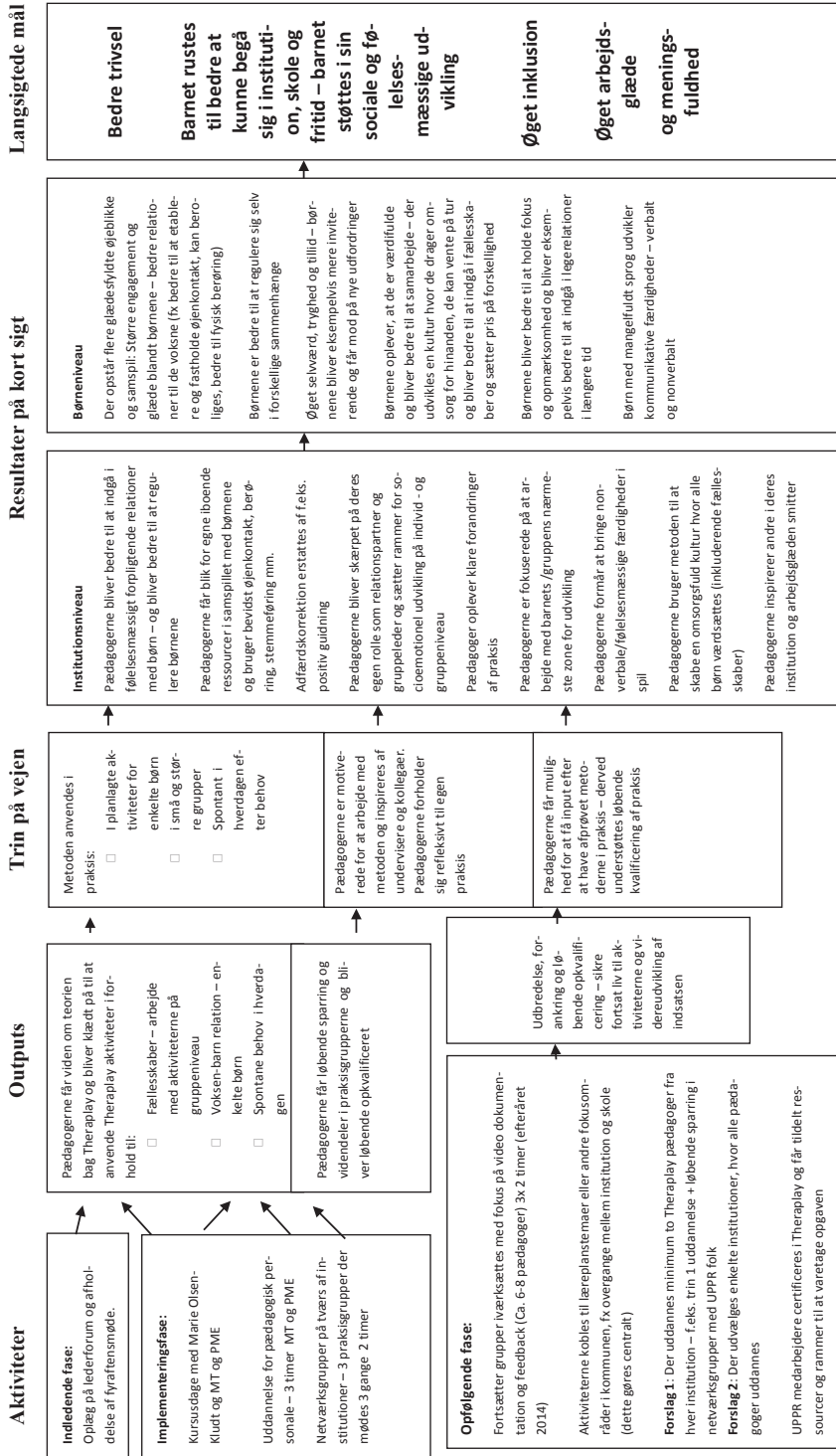
med ikke var farvet af et ønske om, at projektet skulle blive en succes. Fokusgruppeinterviewet blev lavet ud fra en semi-struktureret interviewguide. Det foregik i arbejdstiden, og der var 8 deltagere, som meldte sig ud fra et frivillighedsprincip. Gruppen var ikke nødvendigvis repræsentativ for alle deltagerne i pilotprojektet, idet det ikke kunne udelukkes, at det primært var de mest engagerede deltagere, der valgte at melde sig.

Spørgeskema:

I samarbejde med ekstern konsulent blev der udarbejdet to elektroniske spørgeskemaer, som blev sendt til deltagerne samt daginstitutionsledernes e-mail-adresser. Formålet var at indsamle viden om, hvilken effekt det havde haft for deltagerne at være med i projektet. Ville de mon rapportere om en effekt målt på de variable, som blev opstillet i spørgeskemaet? Havde deres deltagelse mon haft en betydning for deres daglige pædagogiske praksis og arbejdsglæde, og kunne de mon ikke mindst rapportere om en effekt i forhold til børnenes socio-emotionelle trivsel og deltagelse i fællesskaber? Hvordan blev udbyttet vurderet af daginstitutionslederne – hvad så de hos personale og børn?

Spørgeskemaerne var designet med spørgsmål, som skulle besvares enten på en likert skala eller med skiftlig vurdering/begrundelse. I pædagogernes spørgeskema var der 27 variable, mens der i ledernes var 21. Der blev sendt spørgeskemaer til 27 pædagoger, hvoraf 67 % (N=18) blev besvaret, mens ledernes svarprocent var 83 % (N=10).

Figur 1: Program teori – Theraplay aktiviteter Ringsted kommune



I **figur 1** præsenteres en opstillet programteori, hvori indsatser, ønskede mål og resultater skitseres. I det følgende afsnit gennemgås de indsamlede resultater fra spørgeskemaundersøgelse og fokusgruppeinterview, hvorefter de sammenholdes med programteorien.

Resultater

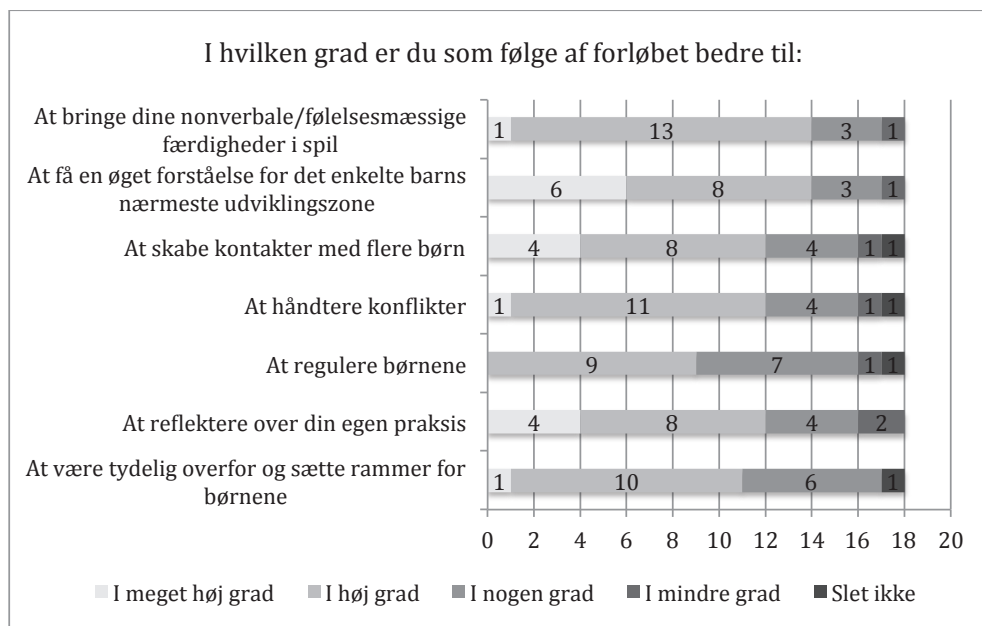
I dette afsnit præsenteres centrale resultater med afsæt i programteoriens forventede resultater på kort sigt på henholdsvis institutionsniveau og børneniveau (se figur 1). Endvidere præsenteres resultaterne i forhold til indfrielsen af de mere langsigtede mål. Herved skabes mulighed for at afdække, hvorvidt indsatsen har haft den ønskede effekt.

Resultater på institutionsniveau

I spørgeskemaundersøgelsen blandt deltagerne i theraplay-aktivitets forløbet blev deltagerne spurgt om, hvad de havde lært som følge af forløbet. Nedenstående søjlediagram viser, at de fleste deltagere vurderer, at de har fået et stort udbytte i forhold til en lang række læringsmål. Flest pædagoger oplever, at de især er blevet bedre til at have "Øget forståelse for det enkelte barns nærmeste udviklingszone". Dernæst vægtes færdigheder som: "At reflektere over egen praksis", "At skabe kontakt med flere børn" samt "At bringe nonverbale/følelsesmæssige færdigheder i spil".

I spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne svarer 9 ud af 10 ledere, at de enten i meget høj grad (1) eller i høj

Søjlediagram 1: Udbytte af forløbet. Respondenter: 18



grad (8) vurderer, at de som institution har fået et godt udbytte af theraplay-aktivitets forløbet. Flere peger på at især børn med særlige udfordringer og behov har haft glæde af aktiviteterne. En leder skriver eksempelvis: *“Det er en simpel og effektiv måde til at igangsætte konkrete forløb for børn, som har særlige behov. Det er let at finde tid til i det daglige arbejde”*. I tråd hermed skriver en anden leder: *“Man skal ikke først samle materiale/redskaber for at igangsætte lege – pædagogen selv er redskabet og er lige ved hånden”*. En tredje skriver, at aktiviteterne er med til at styrke de indbyrdes relationer mellem barn/barn og barn/voksen, mens en fjerde påpeger, at metoden *“har beriget os til at tale nærvær også i gruppesammenhænge”*.

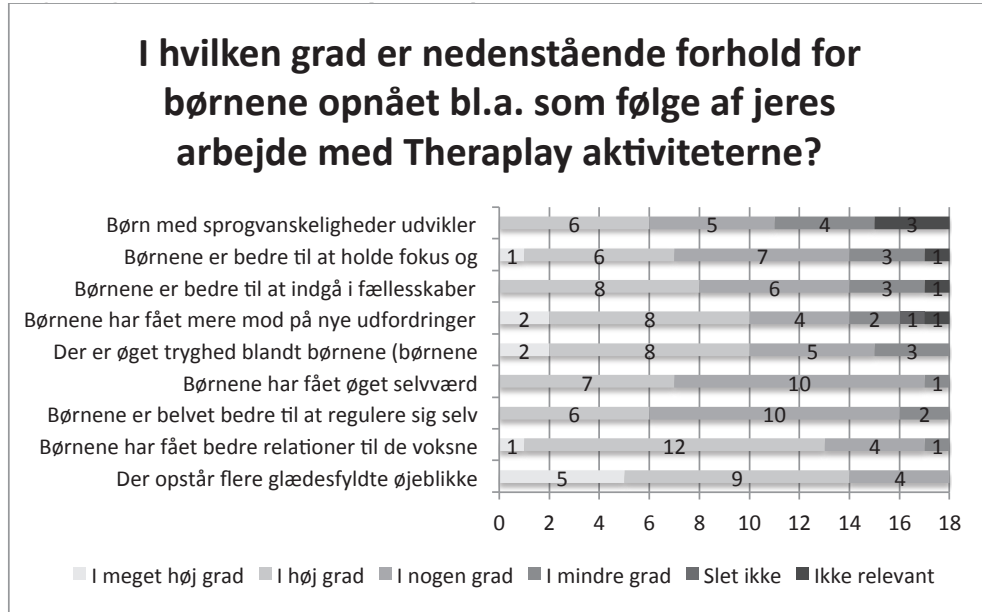
I fokusgruppeinterviewet med de deltagende pædagoger og dagplejere beskrives udbyttet af forløbet også. Her lægges der stor vægt på øget refleksion, forbedret evne til at justere ind i forhold til, hvor det enkelte barn er, øget glæde og en større forståelse for børnenes perspektiv og situation. Følgende citater illustrerer dette: *“Man går nærmest ned i knæ, og man går ned i børneniveau og finder deres niveau med sin egen glæde – dejligt at være barnlig igen”*. Og: *“Vi ser tingene på en anden måde efter, at vi har været på dette kursus. Mit billede er blevet vendt meget: Nå okay, hvorfor gjorde han lige det? Kan vi komme ud over det på anden måde?”*. Pædagogen påpeger, at det handler meget om selvrefleksion; At man tænker mere på sig selv og egen adfærd end at tænke, at barnet begår en fejl. Flere beskriver, at de ved hjælp af theraplay-aktiviteterne bliver

bedre til at nå de børn, der har det svært. Eksempelvis forklarer en af pædagogerne, at vedkommende ved hjælp af aktiviteterne hurtigt får børnenes opmærksomhed og kan aflæse, hvem der kunne have brug for mere opmærksomhed, og kan således tage enkelte børn ud, som kan få flere theraplay lege. En anden forklarer, at: *“Det handler også om menneskesyn – man er mere rummelig og i stand til at se situationerne ud fra barnets behov og guide barnet i stedet for at konflikte”*. Det er det, en anden benævner som *“theraplay attitude”*, hvor man i stedet for at sige: *“Neej stop, vender det til noget andet mere mildt og blødt”*. Der er flere deltagere, der i tråd hermed påpeger, at de oplever færre konflikter og, at de har fået en anden kontakt til børnene.

Det bliver således fremhævet, at pædagogerne som følge af forløbet i højere grad fokuserer på konteksten som problemet fremfor barnet og samtidig har mere fokus på egen rolle. Flere pædagoger fortæller i den forbindelse også, at de er blevet mere opmærksomme på at bruge berøring i det pædagogiske arbejde og på vigtigheden af, at der skal være en struktur og, at det er dem som voksne, der skal guide børnene.

Resultater på børneniveau:

I spørgeskemaundersøgelsen blandt deltagerne i theraplay-aktivitets forløbet blev deltagerne spurgt om, hvilket udbytte børnene havde fået af deres arbejde med theraplay-aktiviteter. Nedenstående søjlediagram viser overordnet set, at deltagerne vurderer, at børnene har fået et udbytte i forhold til alle delmålene. Særligt forholdet *“Der*



opstår mange glædesfyldte øjeblikke” vægtes tungt af deltagerne. Dernæst vægtes “Børnene har fået bedre relationer til de voksne”, “Der er øget tryghed blandt børnene” og “Børnene har fået mere mod på nye udfordringer”.

Flere af deltagerne uddyber deres besvarelser. De skriver bl.a., at børnene er blevet bedre til:

- “At “læse” hinanden. Dvs. færre konflikter”
- “At vente på tur”
- “At koncentrere sig. De leger bedre, er mere sociale. De kommer selv og beder om hjælp f.eks., hvis de har brug for en theraplay-aktivitet”

I fokusgruppeinterviewet blev deltagerne også spurgt om, hvad de oplever som børnenes største udbytte af forlø-

bet og i tråd med ovenstående, svarede de følgende: “Glæde, fællesskab, engagement, nærværende voksne, der godt gider dem og, at de bliver mødt på deres niveau”. Som den største forskel fra tidligere svarer pædagogerne, at de oplever, at det enkelte barn nu føler sig set, og at alle føler sig betydningsfulde, og de forklarer, at de bruger theraplay-aktiviteterne til at guide børnene ind i fællesskabet igen og, at legene på den måde kan være en vej til inklusion. I fokusgruppen fremhæver deltagerne, at de oplever, at børnene har lettere ved at tage imod en besked, at de er bedre til at koncentrere sig og f.eks. fjoller mindre til samlinger, hvis der bruges theraplay-aktiviteter. Således fortæller en af deltagerne, at “de børn som normalt sidder lidt udenfor til samling er rykket lidt tættere på og har lettere ved at sidde op ad de andre”.

Desuden fortæller flere om, hvordan de kobler "sprogarbejdet" med theraplay-aktiviteter og oplever, at det åbner op for flere kanaler og fremmer børnenes sprogudvikling.

En pædagog forklarer, at det er hendes oplevelse, at jo mere fokuseret og struktureret hun er, jo bedre bliver samspillet med børnene. Hun gør derfor det hele klart, inden børnene kommer ind på stuen, og børnene sidder spændt udenfor og venter – og glæder sig. Hun fortæller desuden, at hun gør meget ud af sammensætningen af børnene i makkerpar, så hun sikrer, at der ikke sker afvisninger børnene imellem. Hun påpeger, at theraplay-aktiviteterne skaber bedre trivsel fordi: *"man mobber ikke en, man lige har haft det sjovt med eller har holdt i hånden"*. En anden pædagog gav udtryk for, at theraplay-aktiviteter er *"guld værd"*, fordi der er spot på mødeøjeblikke og mikro-samspillet i relationen. Hun fremhæver, at metoden bidrager til, at det enkelte barn bliver set, hørt og mærket og får gode oplevelser af relationer – og, at de får en følelse af at være elsket og inkluderet.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne svarer 8 ud af 10 ledere i tråd med deltagerne, at de enten i meget høj grad (3) eller i høj grad (5) også oplever, at børnene har et godt udbytte af theraplay-aktiviteterne. 2 svarer i nogen grad. De peger især på, at børn med særlige behov og udfordringer eller børn, som af den ene eller anden årsag har svært ved at deltage i andre aktiviteter, har stor glæde og gavn af theraplay-aktiviteterne. I den forbindelse nævner de både meget aktive og mere stille indadvendte børn.

Lederne skriver blandt andet:

- *"Aktiviteterne i en mindre gruppe giver utrygge børn en positiv oplevelse med den voksne samt øger deres lyst til at indgå i andre aktiviteter med børnegruppen"*
- *"Vi har eksempler på børn, som i andre aktiviteter vælger, at være "på sidelinjen" eller tilskuer er meget optaget af aktiviteter og ikke mindst deltagende i det hele"*.
- *"Børnene elsker de lege. Legene resulterer ofte i mange grin og smil"*

Resultater vedr. langsigtede mål:

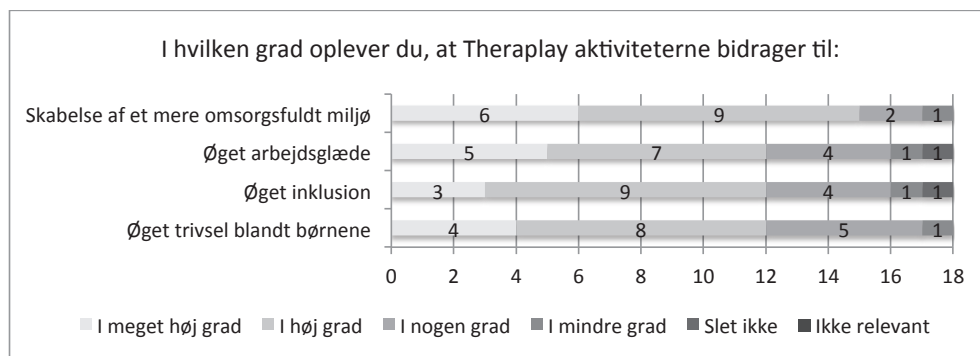
Af programteorien fremgår følgende langsigtede mål med indsatsen:

- *Bedre trivsel*
- *Barnet rustes til bedre at kunne begå sig i institution, skole og fritid – barnet støttes i sin sociale og følelsesmæssige udvikling*
- *Øget inklusion*
- *Øget arbejdsglæde og meningsfuldhed*

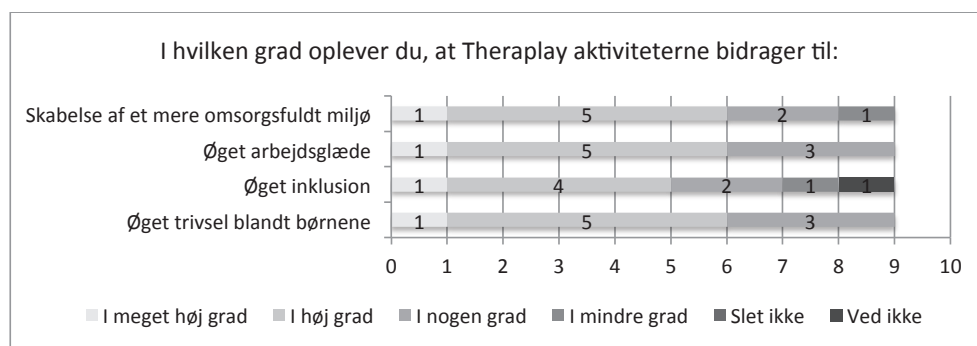
Som det fremgår af de foregående afsnit, er det langt hen ad vejen lykket at indfri målene på kort sigt, og det kan derfor antages, at det er sandsynligt, at også de langsigtede mål kan indfries via indsatsen. I spørgeskemaundersøgelserne blev såvel deltagerne som ledere spurgt til i, hvilken grad de oplever, at theraplay-aktiviteterne bidrager til indfrielse af flere af målene på længere sigt.

Nedenstående søjlediagrammer viser, at 2/3 af deltagerne oplever, at theraplay-aktiviteterne bidrager til øget arbejdsglæde, øget inklusion og øget trivsel blandt børnene. Der tegner sig et lignende billede i ledernes besvarelser.

Søjlediagram 3: Deltagernes vurdering af forløbets betydning for de overordnede mål. Respondenter: 18



Søjlediagram 4: Ledernes vurdering af forløbets betydning for de overordnede mål. Respondenter: 9



Diskussion

Institutionsniveau

Respondenternes besvarelser i både fokusgruppeinterview og spørgeskemaundersøgelse synes at understøtte hypotesen om, at implementering af theraplay-aktiviteter i pædagogisk arbejde med daginstitutionsbørn har en positiv effekt på børnenes socio-emotionelle relationer og samspil. Endvidere rapporterer pædagogerne om en positiv ændring i deres oplevelse af arbejdsglæde og meningsfuldhed i deres pædagogiske praksis. 2/3 af pædagogerne

svarer, at anvendelsen af theraplay-aktiviteter i meget høj grad eller høj grad har gjort dem bedre i stand til at håndtere konflikter og til at skabe kontakter med flere børn. Mere end ¾ af pædagogerne svarer, at de som følge af forløbet i meget høj grad eller i høj grad er blevet bedre til at bringe deres nonverbale og følelsesmæssige færdigheder i spil, mens det samme gør sig gældende i forhold til udsagn om at have fået en øget forståelse for det enkelte barns nærmeste udviklingszone. En del af de interviewede pædagoger

oplever en fornyet arbejdsglæde ved at bevæge sig ind i et gensidigt følelsesmæssigt samspil med børnene, og flere kan fortælle rørende beretninger om, hvordan de pludselig oplever at kunne trænge ind og få et positivt samspil med børn, som de ellers havde haft svært ved at nå ind til. Aktiviteterne bliver det fælles tredje, og de virker som en farbar vej til et gensidigt forpligtende samspil mellem pædagog og barn. Flere pædagoger fortæller om, hvordan de er holdt op med at skælde børn ud og tale i et moraliserende sprog, ligesom de har en øget bevidsthed om, hvornår de kommer til at stille for høje krav til barnets mentaliseringssevne og sproglige færdigheder. Disse resultater synes at understøtte tesen om, at det er muligt at implementere theraplay-aktiviteter i pædagogisk praksis, og at en sådan indsats har positivt effekt på pædagogers faglige selvrefleksion og arbejdsglæde.

Børneniveau

Set i forhold til børnenes udbytte, som det blev vurderet af de deltagende pædagoger, indikerer resultaterne fra undersøgelsen, at mere end $\frac{3}{4}$ af de adspurgte pædagoger oplever, at der opstår flere glædesfyldte øjeblikke, mens $\frac{2}{3}$ rapporterer, at børnene har fået bedre relationer til de voksne, og mere end $\frac{1}{2}$ af de adspurgte mener, at der er øget tryk blandt børnene, ligesom børnene har mere mod på nye udfordringer. Hele $\frac{4}{5}$ af lederne vurderer, at børnene har haft et godt udbytte af theraplay-aktiviteterne. Disse fund var måske forventelige på baggrund den forhåndenværende viden omkring theraplay-aktiviteter, men undersøgel-

sen viste også et par knapt så forventede fund. Det viste sig nemlig, at knapt $\frac{2}{3}$ af pædagogerne i høj grad (N=6) eller i nogen grad (N=5) fandt, at børn med sprogvanskeligheder udviklede kommunikative færdigheder. Dette forhold er ganske interessant, da der er tale om en tilgang, der netop *ikke* er sproglig funderet. En hypotese kunne være, at det med anvendelsen af den nonverbale metode, som theraplay-aktiviteter er, kan lykkes at få skabt nogle byggesten i forhold til kommunikation og samspil, som kan danne afsæt for en senere sproglig udvikling. Denne viden kan måske anvendes til at pege på, at kommunikative færdigheder må og skal bygges op via et stillads, hvor en grundlæggende platform skal være på plads, inden barnet præsenteres for komplicerede sproglige overbygninger, der ikke giver mening for det. Endvidere rapporterer godt $\frac{1}{5}$ af pædagogerne, at arbejdet med theraplay-aktiviteterne har påvirket samarbejdet med forældrene, mens $\frac{1}{3}$ af lederne har fået positiv feedback fra forældrene vedr. arbejdet med theraplay-aktiviteterne. I og med at forældrene ikke har været eksplicit inddraget eller medtænkt i projektet, er det overraskende, at der rapporteres om "effekt" på dette område. Det må dog tages med et stort forbehold, da samplet er så lille, at det reelt kun er 4 pædagoger og 3 ledere, der har rapporteret om påvirkning af samarbejdet med eller feedback fra forældre.

Det vurderes væsentligt at pointere, at børnenes udbytte er vurderet af de pædagoger og ledere, som har arbejdet med at implementere theraplay-aktiviteterne. Dette giver i sig selv en mulig

bias, idet pædagogerne kan have kommet til at overrapportere effekten, da de naturligvis gerne vil have, at deres anstrengelser bærer frugt. Endvidere ville det, særlig i forhold til måling af effekt på børneniveau, have været hensigtsmæssigt med en før og efter måling af børnenes trivsel evt. i kombination med en kontrolgruppe, som kunne have bestået af børn fra de stuer i en daginstitution, hvorfra stuepædagogen ikke deltog i pilotprojektet.

Endvidere giver konstruktionen af såvel spørgeskemaundersøgelse som fokusgruppeinterview risiko for en skævvridning af information. Dels kunne det som tidligere nævnt antages, at det er de mest engagerede pædagoger, der er mest positivt stemt for metoden, som tager sig tid til at udfylde et spørgeskema endsige bruger tid på at medvirke i et fokusgruppeinterview. Dernæst er de opstillede variable udvalgt og formuleret ud fra de projektansvarliges ønske om, at dokumentere indsatsens effekt, og der opstilles ikke mange variable i spørgeskemaet, som afdækker, hvornår det *ikke* er relevant eller hensigtsmæssigt at anvende theraplay-aktiviteter. Dette forhold kan muligvis påvirke det samlede billede og de resultater, som er refererede i nærværende undersøgelse. Denne risiko er dog forsøgt minimeret ved, at alle data er indsamlet og behandlet af en uvildig, ekstern evalueringskonsulent.

Deltagelse i fællesskaber, øget inklusion og arbejdsglæde

Implementering af theraplay-aktiviteter synes også at have en positiv effekt ift. børns deltagelse i fællesskaber,

øget inklusion og arbejdsglæde, og det fremgår af henholdsvis spørgeskemaundersøgelse og fokusgruppeinterview, at 2/3 af deltagerne og lederne vurderer, at indsatsen også bidrager til at indfri de langsigtede mål om bedre trivsel, øget inklusion og øget arbejdsglæde. Samtidig oplever hele 5/6 af deltagende pædagoger, at theraplay-aktiviteterne i meget høj eller høj grad "bidrager til skabelse af et mere omsorgsfuldt miljø", hvilket har været yderst betydningsfuldt for en stor del af deltagerene, da de i en tiltagende presset hverdag i daginstitutionerne, kan føle sig taget væk fra det, der oprindeligt initierede deres lyst til at engagere sig i 0-6 års pædagogik – som f.eks. at være omsorgsfuld og betydningsfuld i relationen til det enkelte barn, således alle børn bliver set og føler sig betydningsfulde. Dermed er det rimeligt at konkludere, at de skitserede årsagssammenhænge i programteorien holder. De kortsigtede resultater på institutions- og børneniveau sandsynliggør desuden, at indsatsen bidrager til at ruste børnene bedre til at begå sig i institution, skole og fritid og, at børnene støttes i deres sociale og følelsesmæssige udvikling. Med tiden kunne det være interessant at udvide indsatsområdet til skoleområdet, hvor f.eks. indskolingene kunne bygge videre på den indsamlede viden vedr. implementering af theraplay-aktiviteter og fortsætte arbejdet med børns sociale og følelsesmæssige udvikling⁷.

7 I skrivende stund foreligger der så vidt vides ikke undersøgelser af dette felt, men vi har i forbindelse med vores uddannelsesforløb mødt andre psykologer, der er i gang med at implementere Theraplay-

Til trods for de ovenfor beskrevne forbehold og mulige fejlkilder, vurderes de rapporterede fund i undersøgelsen at pege i retning af en foreløbig bekræftelse af de indledningsvist fremsatte hypoteser om, hvorvidt det er muligt med positiv effekt at implementere theraplay-aktiviteter i pædagogisk praksis i almindelige danske daginstitutioner. Dog med det forbehold, at denne konklusion slutes på baggrund af et forholdsvis lille pilotprojekt, og at der vil være behov for flere undersøgelser med flere respondenter og involvering af flere daginstitutioner på tværs af kommune grænser for derved at kunne dokumentere en generaliseret effekt. Endvidere kunne fremtidige undersøgelser kvalificeres ved at måle børnenes udbytte af indsatsen kvantitativt før og efter med f.eks. standardiserede spørgeskemaer, som måler forskellige aspekter af socio-emotionel udvikling. Endelig er der i både fokusgruppeinterview og spørgeskemaundersøgelse tale om et "her og nu" billede af effekten. Hvis der skal indhentes yderligere viden om, hvorvidt det for alvor er lykket at implementere theraplay-aktiviteter i daglig pædagogisk praksis, og nærværende projekt har levet op til ambitionen om "at få det til at leve", vil det være nødvendigt og hensigtsmæssigt at foretage en follow-up undersøgelse om ½-1 år.

aktiviteter i indskolingen på en eller flere udvalgte skoler, på specialskoler mm. I Ringsted Kommune er vi i gang med anden runden af pilotprojektet, og her deltager ud over 30 pædagoger også enkelte personaler fra skole og sfo.

Perspektivering:

Med henblik på at supplere og nuancere den forholdsvis lille viden omkring effekt af implementering af theraplay-aktiviteter i danske daginstitutioner er man i skrivende stund i gang med at gentage projektet i Ringsted med 30 nye pædagoger, og det skal blive spændende at indsamle nye data og sammenligne resultatet med det, som er indhentet i nærværende studie. Forhåbningen er, at de nye data fortsat vil pege på, at implementering af theraplay-aktiviteter i pædagogisk praksis har en positiv effekt ift. børns socio-emotionelle udvikling, inklusion samt pædagogisk selvrefleksion og arbejdsglæde.

Det er dog vigtigt at understrege, at de indsamlede data peger på, at graden af implementering af theraplay-aktiviteter i en given daginstitution hænger nøje sammen med, hvorvidt det lykkes for pædagogerne, at videreformidle deres ny erhvervede viden til deres leder og kollegaer. Pædagogerne fortæller, at såvel implementering, udbredelse og videndeling er nemmere, hvis der er flere pædagoger fra samme institution, der uddannes i og arbejder med metoden. Endvidere er det væsentligt, at der fra ledelsens side bliver givet rammer og struktur i institutionen til, at pædagogerne kan arbejde med theraplay-aktiviteter på individ- og/eller gruppeniveau. Disse forhold påvirker muligheden for dels at muliggøre arbejdet med theraplay-aktiviteter, samt muligheden for at holde fast i interventionen over tid. En del pædagoger peger på behovet for, at flere kollegaer og evt. ledere deltager i lignende uddannelsesforløb samt, at der kom-

munalt foretages en prioritering i indsatsområder på daginstitutionsområdet, så det i højere grad bliver muligt at fordybe sig i udvalgte metoder igennem længere tid, således de nyerehvervede færdigheder ikke blot bliver kasseret eller glemt, næste gang en kommunal ledelse iværksætter nye tiltag. Endelig peger pædagogerne på behov for fortsat at kunne mødes i netværksgrupper sammen med pædagoger fra andre institutioner og således have et forum til videndeling.

I et fremadrettet perspektiv kunne det være interessant at undersøge, om betingelserne for at implementere theraplay-aktiviteter bliver anderledes og måske mere gunstige, hvis der udvælges specifikke daginstitutioner eller skoler, hvor hele personalegruppen inkl. lederen deltager i et lignende projekt? Ville en sådan indsats på sigt gøre det muligt at få en given effekt af indsatsen til at leve længere? Ville det blive nemmere for pædagogerne at skabe rammer for at anvende aktiviteterne i dagligdagen? Hvilken effekt ville det mon have, hvis forældrene inddrages i indsatsen? Og ville en direkte forældreinvolvering med mulighed for anvendelse af theraplay-aktiviteter på tværs af de kontekster, som børn primært indgår i, kunne øge effekten målt på børne- institutions- og forældreniveau? Vi er ikke i tvivl: Aktiviteterne er et konkret redskab, som er direkte omsætteligt og anvendeligt, og kobles de med neuroaffektiv udviklingspsykologi, bliver det muligt at målrette udviklingsforløb med fokus på sociale- og følelsesmæssige færdigheder. Hermed vurderes de som et meget kærkom-

ment og relevant metodisk input at have med i værktøjskassen, når inklusionsvisionen skal omsættes. Men der er behov for flere projekter og undersøgelser for at tilføre yderligere ny viden på dette område, og forhåbentlig vil det beskrevne pilotprojekt kunne inspirere andre fagfolk til at udvikle nye projekter og undersøgelser, således at den nationale viden på dette spændende og lovende område kan udbygges på et veldokumenteret grundlag.

Referencer

- Bowlby, J (1988): *"A Secure Base"*. Routledge. London.
- Brinkmann, S & Tanggaard, L (2010): *Kvalitative metoder – en grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Booth, P.B & AM. Jernberg (2010). *Theraplay: Helping Parents and Children Build Better Relationships Through Attachment-Based play*. (3. Udg.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Børne- og ungepolitikken, Ringsted Kommune 2013, www.ringsted.dk
- Hagmund-Hansen, C og Jørgensen, G (2014): *"Børn i gode hænder"*. København. Hans Reitzels forlag
- Hart S. (2006): *Betydningen af samhørighed – om neuroaffektiv udviklingspsykologi*. København. Hans Reitzels forlag.
- Hart S. og Marianne Bentzen (2013): *Jagten på de nonspecifikke faktorer i psykoterapi med børn*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S (2014): Hvis inklusionen skal lykkes. I *Psykolog Nyt*. nr. 5, s. 16-19.
- Kvale Steiner (1997): *Interview*. København. Hans Reitzels forlag.
- Munns, E. (2009): *Applications og family and Group Theraplay*. New York. Jason Aronson.
- Munns, E. (2008): Theraplay with Zero to Three year Olds. In C. Schaefer, S. Kelly-Zion, J.
- McCormick & A. Ohnogi: *Play Therapy for Very young Children*. Lanham, MD: Rowman Littlefield.

- Olsen-Kludt, M (2014a): Kursusbeskrivelse til Ringsted PPR – Introduktionskursus til Theraplay.
- Olsen-Kludt, M (2014b): Marschak Interaction Method – MIM. I Schwartz, R & Hart, S (Red). *Barnet og dets relationelle miljø – om tilknytningsbaseret undersøgelsesmetodik*. København: Hans Reitzels forlag .
- Rubin, P. B & Tregay, J (1989): *Play with them – Theraplay Groups in the classroom*. A Technique for professionals who work with children. Springfield, IL. Thomas.
- Schieffer, K (2011): *Sunshine Circles. Nurture your classroom with play*. Teacher Manual. Udgivet af The Theraplay institute. USA.
- Siu A. F. Y (2009). *Theraplay in the Chinese World: An Intervention Program for Hong Kong Children with Internalizing Problems*. In International Journal of Play Therapy 2009, Vol. 18, No. 1-12.

Sunde, overvægtige børn

Sproglige konstruktioner af sundhedspædagogiske rum



Formålet med denne artikel er at præsentere, hvordan sundhedspædagogiske rum sprogligt og diskursivt bliver konstrueret gennem fortællinger om det sunde liv og den gode borger. Jeg viser med denne artikel, hvordan herskende sundhedsdiskurser former kommunale sundhedspædagogikker, og giver afslutningsvist en sammenfatning af, hvad særligt mangeldiskurser får af betydning for arbejdet med overvægtige børn.

Af Ditte-Marie From, Center for Sundhedsfremmeforskning, Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring, Roskilde Universitet, Danmark, dfrom@ruc.dk

Sundhedsforståelser bag pædagogikkerne

Kroppe, og i særdeleshed overvægtige kroppe, er genstand for en lang række diskursivt formede antagelser, der kodes med forskellige former for betydning. De tilbydes eller forhandler sig til forskellige positioner og handlemuligheder afhængigt af, hvilke kontekster disse kroppe indgår i (fx Murray, 2009; Søndergaard, 1996; Lehn-Christiansen og Holen, 2012). Perspektiver på kroppen som et diskursivt anliggende er væsentlige at beskæftige sig med, når man arbejder dekonstruerende med sundhedspædagogikkens formål, indhold og metode, fordi herskende syn på kroppen, og særligt den overvægtige krop, betinger sundhedsfremmende, pædagogiske virker, og bliver en del af en subjektiveringsproces, når de indlejrer sig i overvægtiges selvforståelser.

Sundhedspædagogikker, der arbejder med at forbedre kroppe, er uløseligt forbundet med diskurser om sundhed. Det, der skal læres igennem en

sundhedspædagogisk indsats, kan ses som et udtryk for et bagvedliggende, herskende rationale omkring, hvad det sunde menneske og den gode borger er eller bør være. Når vi taler om overvægtige børn, kommer en række af bagvedliggende forståelser om sammenhængen mellem sundhed og overvægt nemt til at optræde som selvfølgelig, som noget vi ikke længere stiller spørgsmål til. Fx er det de færreste, der ikke genkender følgende, sproglige formuleringer vedrørende konsekvensen af at være et overvægtigt barn:

“Overvægt, og især svær overvægt, hos børn og unge har både fysiske og psykiske konsekvenser. I barndommen fylder psykosociale problemer mest, fx i form af mobning og drilleri, lavere selvværd og ringere livskvalitet. Hos børn og unge med svær overvægt kan fysiske komplikationer opstå allerede i barndommen. Fx kan overvægtige børn og unge opleve forstadier til type 2-dia-

betes, forhøjet blodtryk, astma og forringet leverfunktion. Mange børn og unge har også problemer med hofter og knæ, fordi de er tungere, end deres knogler, muskler og led er bygget til.” (Sundhedsstyrelsen, 2014).

Når vi tillægger ovenstående, sproglige repræsentationer en sandhedsgivende værdi, tager vi det for givet, at vi nødvendigvis må handle på at forhindre disse livsforringelser hos overvægtige børn og unge. Af uddraget ovenfor fremhæves de psykosociale og fysiske konsekvenser, der er forbundet med overvægt, som meget alvorlige og tungtvejende i forhold til at kunne leve det gode børneliv. Med Sundhedsstyrelsens og andre højtstående, statslige organers pointering af vigtigheden af at forhindre yderligere fremkomst af overvægtsrelaterede sundhedsproblemer, bliver det en selvfølgelig præmis, at fx kommunale, sundhedspædagogiske indsatser må og skal forebygge overvægtige børns fysiske, psykiske og sociale mistrivsel. Ikke mindst for at yde et samfundsmæssigt ansvar over for det enkelte, overvægtige barn, men også fordi overvægtige børn med psykiske og fysiske skavanker har ringere udsigter til et trivselsfuldt voksenliv, hvis ikke de hjælpes på vej. Dette rationale kan udledes af en anden af Sundhedsstyrelsens rapporter, der kæder det overvægtige børneliv sammen med det dysfunktionelle voksenliv:

“70 procent af dem, der er overvægtige som unge, bliver det også som voksne og man ser at hyppigheden af svær overvægt, defineret som BMI

≥ 30, i dag er flere gange større blandt nogle grupper af psykiatriske patienter” (Sundhedsstyrelsen, 2010).

Konsekvenserne af overvægt har således i ovenstående citat ikke kun negative effekter i de overvægtige børneår, men fortsætter med overvejende sandsynlighed ind i voksenlivet. I citatet præsenteres en tung overbygning på det overvægtige liv, nemlig en øget risiko for at udvikle en psykiatrisk lidelse. Selvsagt er psykiatriske lidelser uønskværdige for det enkelte individ, både barnet og den voksne. Men psykiatriske lidelser er uønskværdige også for velfærdssamfundets økonomi på grund af medfølgende, omkostningsfulde behandlinger, øget kontakt til sundhedsvæsenet og tabt arbejdsfortjeneste.

Opkomsten af kommunale kurser for overvægtige børn kan således ses i spændingsfeltet mellem de rationaler, der er på spil for det enkelte, overvægtige individ, og det der er på spil for samfundet på længere sigt. Disse dobbeltsidede rationaler rettet mod både individ og samfund kalder i forebyggelsens navn på en regulering af de borgere, hvis kroppe er kodet med et aktuelt eller potentielt sundhedsproblem. Med henvisning til Foucault kan man tale om, at sunde og bæredygtige livsprocesser ikke kun skal sikres, men også *reguleres* af biopolitikker (Foucault, 1994). Biopolitikker handler om statens akkumulation af kapital og retter sig mod at disciplinere og styre individerne til en bestemt livsstil og adfærd (Foucault, 1994). Biopolitikker er relevante at inddrage som et analytisk af-

sæt, når man arbejder med sundheds-pædagogik, idet sundhedspædagogiske indsatser ikke kan ses som rene sundhedsformidlingsrum. Snarere skal de ses i relation til de herskende sundhedsrationaler, der søger at disciplinere borgere til en ønskværdig og samfundsmæssig ansvarsfuld sundhedsadfærd (From, 2012). Disciplineringen af befolkningens kroppe og liv gennem sundhedspædagogiske indsatser må altså også begribes i relation til diskurser om velfærd, hvor livet som en økonomisk ressource må læres at beherskes.

Når vi anlægger et Foucault-inspiret perspektiv på kurser for overvægtige børn, kommer et flerstrengt sundhedspædagogisk sigte således til syne. For det første er kurserne sat i verden for at forbedre det overvægtige børneliv, men også for at klæde børnene på til at forstå alvoren i de sproglige formuleringer, der peger på personlige risici forbundet med overvægt, i form af fx fysiske og psykiske begrænsninger. For det andet har kurserne også implicit til formål at delagtiggøre børnene i den diskursivt forankret sandhed om, at overvægt er konsekvensen af en sundhedsmæssigt afvigende adfærd, der kan rettes op på ved hjælp af beherskelse og viljestyrke, samt moralsk og ansvarsfuld forpligtelse til på bedste vis at indgå og bidrage positivt til samfundet. Det pædagogiske formål og indhold kommer således både til at handle om det gode børneliv, men også om en tilretning mod normfulde sundhedsrationaler, der overordnet set har interesse i at bekæmpe den herskende fedme-epidemi.

Fedme-epidemiens diskursive virkninger

Diskursivt dannede rationaler om det overvægtige barn, som et barn i en kritisk, sundhedsmæssig tilstand, dokumenteres jævnligt som værende i overensstemmelse med den virkelighed, der kendetegner mange overvægtige børns liv (fx Motions- og Ernæringsrådet, 2007; Sundhedsstyrelsen, 2014). En lang række forskningsresultater bygger op om et rationale om, at der hersker en fedme-epidemi, der må og kan bremses, inden den løber af sporet (Teknologirådet, 2009; Folkesundhedsrapporten, 2007; Larsen et al, 2010). Disse forskningsresultater fremhæver (i tråd med med flere af Sundhedsstyrelsens rapporter) fedme-epidemiens negative effekter for overvægtiges fysiske, psykiske og sociale tilstand. Forskningsresultaterne bærer dog også på en anden omstændighed, der har afgørende betydning for sundhedspædagogikkens virke i praksis, nemlig at de oftest fremstilles i absolutte former: *Alle* overvægtige mangler ressourcer eller korrekt viden, de lider, er potentielt i fare for at blive syge eller er i psykosocial mistrivsel. Det har fået en voksende gruppe af forskere (Lupton, 1996; Wright, 2009; Harwood; 2009 m.fl.) til at undersøge fedme-epidemien som en diskursiv konstruktion, der regulerer individers adfærd i henhold til herskende sundhedsnormer. Pointen er, at opkomsten af begrebet 'fedme-epidemi' er tæt beslægtet med begrebet om *den dydige borger*, det vil sige borgeren, der udviser et ansvar for egen og dermed det fælles samfunds sundhed ved at vise, at han eller hun er i stand til at træffe de rigtige sundheds-

valg. Den dydige borger afspejler retori-
kikken om en hastigt voksende 'fedme-
epidemi', der kan bekæmpes ved at
leve et liv, der følger de officielle sund-
hedsanvisninger i forhold til kost og
motion. Dette kan ske ved at opnå eller
bibeholde et acceptabelt Body Mass In-
dex (BMI = kg/m²) og dermed udadtil
leve et dydigt, eftertragtellesværdigt
liv: "*What has made the idea of an obe-
sity epidemic possible is the develop-
ment of a discourse of a normative
Body Mass Index (BMI) as the "virtu-
ous mean" to which we should all as-
pire*" (Halse, 2009: 46). Fortællingen
om en herskende fedme-epidemi indlej-
rer sig i sundhedsdiskurser omkring
overvægt på en sådan måde, at regule-
ring af BMI-værdier på samme tid
også kan siges at være en regulering af
det ikke-dydige borgerskab. Denne
sammenkobling af rationaler udmønter
sig i et sundhedspædagogisk omdrej-
ningspunkt, hvis formål er at formidle
normative instrukser til det gode liv og
det gode borgerskab.

Det kritiske blik på begrebet fedme-
epidemi skal ikke anskues som en
måde at betvivle eller fornægte de øge-
de forekomster af overvægt. Snarere er
målet med det kritiske blik på det glo-
balt accepteret begreb at påpege de
pædagogisk set kontraproduktive virk-
ninger af at underminere nuancerne i
det overvægtige liv (From, 2012). Argu-
mentet er, at med et absolut og un-
uanceret syn på det overvægtige liv opstår
pædagogikken med et aboslut og un-
uanceret sundhedsmål således også. I
bestræbelsen på at arbejde målrettet
mod at forebygge fedme-epidemiens
opadgående kurver opstår sideløbende
et absolut sundhedsmål i de kommu-

nale, sundhedspædagogiske indsatser.
Målet følger et tilsvarende absolut syn
på, hvad den overvægtige borger (eller
barn) mangler i form af viden, ressour-
cer og handlekompetencer til at kunne
modarbejde det skyldige medvirke i
den fortsatte udvikling af fedme-epide-
mien (From, 2012).

Pointen er, at når løsningen på et
sundhedsproblem konkluderes i abso-
lutte slutningsformer (fx at borgerne
skal tabe sig for at blive sunde) opstår
to udfordringer for de sundhedspæda-
gogiske tilbud, der tilbydes borgerne:
For det første, at de pædagogikker, der
iværksættes i landets kommuner, mø-
der de overvægtige børn, som børn, der
alle har de samme fysiske, psykiske og
sociale problemer. For det andet, at der
ved at fokusere på alt det, som formo-
des at være problematisk for de over-
vægtige børn, opstår en forskydning
væk fra alt det positive og ressource-
fyldte, som det kunne forventes, at
overvægtige også har – og som rent
pædagogisk kunne flytte fokus fra vi-
densformidling til en faciliterende og
bestyrkende sundhedspædagogik
(From, 2012).

Produktion af empiri

Mit Ph.d.-projekt "*De sunde, overvægti-
ge børn. Sundhedspædagogiske poten-
tialer i arbejdet med overvægtige børn*"
(2012) undersøgte det overvægtige bør-
neliv i samspil med kommunale kurser
for overvægtige børn og deres forældre.
En bærerende del af forskningsdesig-
net var bundet op på teorier om børn
som informanter (Tisdall et al., 2009;
Mayall, 2008; Rasmussen, 2001; Hart,
2002 m.fl.). Inddragelsen af børnenes
stemmer og mødet med de overvægtige

børn på de kommunale sundhedskurser forårsagede et erkendelsesmæssigt opgør med overvægtige børn som usunde børn. Det frembragte analytiske nedslag, der brød med den opfattelse, der placerer sig i slipstrømmen af fedme-epidemibegrebet, og som skaber en mangelfuld position for overvægtige børn. Børnenes stemmer gav i første omgang et fornyet syn på det sundhedspædagogiske virke på de kommunale sundhedskurser, og gav i anden omgang anledning til at diskutere den vidensformidlende pædagogik over for den faciliterende pædagogik (From, 2012).

Som følge af amternes nedlægges i 2007 og kommunernes udvidet ansvar for borgernes sundhed, er der i stigen de grad opstået kommunale tilbud for overvægtige børn og deres familie. Kommunerne er jævnfør Sundhedslovens bekendtgørelser (§ 36) forpligtet til at iværksætte “[...]en særlig indsats, der specielt tager sigte på børn med særlige behov.” (Retsinformation, 2007). Overvægtige børn betragtes på grund af deres vægt som børn med et særligt sundhedsbehov. Som deltagende observatør fulgte jeg to kommunale kurser for børn i alderen 8-13 år og deres forældre i en periode på 4 måneder.

I tillæg til observationerne arbejdede jeg i en dobbelt forstand med billeder på de overvægtige børn. Dels ved at foretage en dekonstruerende analyse af de tidligere præsenterede diskurser omkring overvægtens konsekvens for sundhed, der skaber særlige deskriptive billeder på overvægtige børn. Og desuden arbejdede jeg med billeder på de overvægtige børn ved at invitere de kursusdeltagende børn til selv at foto-

grafere deres hverdagsliv. Ved hjælp af engangskameraer producerede børnene visuelt materiale ved at fotografere begivenheder, steder, personer og hændelser. Fotografierne blev anvendt i såkaldte foto-eliciterede interviews (Hall 1997; Rose, 2007; Clark, Kjørholt and Moss, 2005; Rasmussen, 2001), hvor børnene i billeder og tale bidrog til at skabe fortællinger om sundhed, børneliv og overvægt.

Mit videnskabsteoretiske ståsted var som følge af min interesse for sproglige og billedlige konstruktioner af hverdagsliv og pædagogiske rum i tråd med socialkonstruktionistiske og poststrukturalistiske strømninger (Burr, 2003; Søndergaard, 2000; Berger og Luckmann, 2000; Stormhøj, 2001 m.fl.). Som et sidste empirisk bidrag til forskningen lavede jeg analyser af offentlige sundhedsdokumenter (fx fra Sundhedsstyrelsen og Regeringen), der udgjorde en væsentlig del af kommunernes formelle argumentationsgrundlag for at iværksætte sundhedspædagogiske kurser. Fælles for alle tre former for empirisk produktion er, at virkeligheden betragtes som en virkelighed, der ikke findes prædiskursivt (jf. Søndergaard, 2000 m.fl.). Diskursive kategorier, som fx børn, sundhed, overvægt, krop og sundhedsfremme, forebyggelse og sundhedspædagogik anskues i analytisk forstand netop aldrig som absolutte, men som dynamiske og bevægelige. Kategorier i et socialkonstruktionistisk perspektiv anses tilsvarende heller aldrig som stabile, men derimod som midlertidige fænomener, der er skabt på baggrund af historiske, kulturelle og socialt situerede bevægelser. Det er på baggrund af disse anta-

gelses, at afhandlingens analyser og sidenhen hovedpointer er skabt.

Stigmatiserende antagelser

Hvis man betragter diskurser om overvægt som et individuelt og samfundsmæssigt problem, der er socialt skabt, er det tilsvarende muligt at iagttage de mange stigmatiserende antagelser omkring de overvægtige børn som et produkt af sociale, historiske og kulturelt forankret processer. Dette gælder i særdeleshed antagelserne om, at overvægtige børn mangler viden, handlingskompetencer og ressourcer til at træffe de sunde valg og leve det sunde liv. Disse antagelser er analytisk væsentlige at undersøge, fordi de er selve argumentationen for at tilbyde børnene at komme på sundhedskursus (From, 2012). Når det handler om overvægt, er pointen, at stigmatiseringer kan ses som markeringer af afvigelse, der tilskrives de individer, hvis kroppe stikker uden for normen. Voluminøse kroppe viser med deres fysiske fremtoning, at de ikke efterlever de normfulde sundhedsbudskaber om, at det sunde liv, er det slanke liv (Murray, 2009). Dette giver anledning til flere, bredt herskende rationaler, der danner fundament for opkomsten af kommunale sundhedskurser: De overvægtige mangler enten forståelse for buskabet og formår ikke at praktisere de sunde anvisninger, eller også mangler de viljestyrke og/eller følelsen af moralsk forpligtigelse til at efterleve anvisningerne. Disse rationaler indlejrer sig i sundhedspædagogikkerne på en sådan måde, at kurserne kommer til at bygge på det, som jeg betegner som mangeldiskurser (From, 2012). Formål med

kurset bliver i forlængelse af mangeldiskurserne at fylde børnenes mangler ud ved at formidle sundhedsviden og opmuntre deltagerne til at udvise viljestyrke og ansvar.

Mad, der ofte formuleres som overvægtiges største udfordring, forbindes jævnligt med mangel på selvkontrol og selvbeherskelse (Halse, 2009; Murray, 2009; Lupton, 1996). Derudover kan der siges at ligge et uciviliseret aspekt i ikke at følge det simple budskab om, at usund mad eller for meget mad kan være skadeligt eller decideret farligt for kroppen. Norbert Elias (1978) påpeger endvidere, at mådehold er højstatus. I en vestlig kontekst er det således ikke tilstrækkeligt at have tilegnet sig viden om, hvilke madvarer der kan være skadelige for kroppen, eller at overspisning kan gøre syg. Det er lige så vigtig at kunne begribe det underliggende, samfundsmæssige budskab om, at det er socialt stigmatiserende og uacceptabelt at spise for meget eller forkert. Sundhedspædagogik handler derfor i forlængelse af herskende diskurser om rigtig og forkert sundhedsadfærd således også om mådehold og disciplinering af kroppen og kropslig adfærd i det *offentlige* rum. Dette trådte tydeligt frem som et indlejret aspekt i de kommunale livsstilskurser, hvilket jeg præsenterer i det følgende.

Disciplinerende livsstilskursus

Det er tirsdag eftermiddag i et håndarbejdslokale på en skole, hvor alle elever er gået hjem på nær de 15 elever, der er vendt tilbage for at deltage i kommunens kursus for overvægtige børn. Børnene i alderen 8-13 år sidder omkring et bord, der står i hestesko, og

har hver en forælder, der sidder i en ydercirkel rundt om bordet. Hver kursusgang behandler en ny tematik, der efter en tyk undervisningsmanual giver underviserne instrukser til, hvordan man som overvægtigt barn kan overkomme alle de madmæssige udfordringer, som hverdagen byder på. Dagens tema drejer sig om, hvad man som overvægtigt barn skal gøre, når man bliver inviteret til fødselsdag. Den kommunale underviser, Birthe, står oppe ved tavlen og taler herfra til børnene:

Godt! Så skal vi også til fødselsdag!, siger Birthe (underviser). Hvad siger I til det?

Peter og andre børn siger et højt:

Mmmm...

Birthe: Hvad tænker I? Hvad sker der?

*Børnene: Lagkager, masser af slik, bol-
ler...*

Birthe: Ja, og ikke grovboller, vel? Det er teboller, I tænker på, ikke?

Peter: Jo, med tandsmør!

Børn: Og varm kakao. Med flødeskum.

Oliver: Ja, og varm leverpostej og bacon!

Peter: Til min fødselsdag kunne man godt få et stykke kage.

Sidse: Isvafler og popcorn.

Barn: Chips.

Birthe taler virkelig hurtig, sådan nærmest associations-tænkende med speed-tempo: Nårvisåligeskathavepudsetskoene, hvadstillermansåop? Hvad gør man?

Mads: Man ku blive hjemme!

Birthe: Ja, det er selvfølgelig det ultimative sunde. Men det er ikke rigtig godt.

Karina: Man ku tage lidt af det usunde og mere af det magre.

Birthe: Ja...

Barn: Man ku tage noget med hjemmefra.

Barn: Man ku dyrke noget motion bagefter.

Instruktør-Margrethe sidder nede bagved og tilføjer: Man kunne spise en grovbolle inden, så man ikke var sulten.

Birthe: Ja, var det ikke en god idé?

Hvad så? Ku vi så spise det hele? Nej, vel? (et barn siger stille: Jo, jeg ku godt!) Det ville være en rigtig god idé for at kunne styre det.

(From, 2012)

Der er flere ting i spil i observationseksemplet af det kommunale sundhedskursus. Der kan på den ene side argumenteres for, at der foregår en dialog med børnene omkring en for børnene genkendelig begivenhed fra hverdagslivet (fødselsdag). Dette vidner om en sundhedspædagogisk metode, der både ønsker at tale om sundhed i børnehøjde og også søger at delagtiggøre børnene på en sådan måde, at børnenes stemmer bliver inddraget og hørt.

På den anden side sker der noget bemærkelsesværdigt i observationseksemplet. Blandt andet at det kun er nogle bestemte ytringer, der fra underviserens side høres og kommenteres på. Peter siger fx, at til hans fødselsdag kunne man godt få et stykke kage. Hans forsøg på at trække forbeholdene ud af en snak om børnefødselsdag og fortælle om alt det, der netop synes ønskværdigt og i orden til en fødselsdag (at slå sig løs), overhøres. For det andet leder underviseren, Birthe, tyde-

ligvis efter nogle bestemte eller rigtige svar. Underviseren arbejder med nogle svar, der præsenteres som gyldige for *alle* overvægtige børn, der skal til fødselsdag. Dette pædagogiske ærinde fanger børnene løbende i observationseksemplet, idet de forsøger at give hende de svar, som hun eftersøger. Der foregår således en subjektiveringsproces, hvor børnene forsøger at tale sig ind i en forventet, normfuld diskurs om det sunde liv. Underviseren forstærker denne subjektiveringsproces ved at formidle de rigtige svar til børnene, fx at man som overvægtigt barn må tage særlige forholdsregler, når man skal til fødselsdag. Konsekvensen bliver, at de svar fra de deltagende børn, der ikke stemmer overens med den på forhånd fastlagte forestilling om det sunde liv, enten overhøres eller afvises som forkert.

For det tredje træder de absolutte forståelser af, at det overvægtige barn skal disciplineres tydeligt frem, som en delvis underliggende og delvis eksplicit diskurs. Underviseren, Birthe, runder seancen af med at sige, at det fx er en god idé at spise hjemmefra, for så "*kan man styre det*" (at være til fødselsdag). Dette aspekt vedrører ikke kun selvkontrol, selvbeherskelse, mådehold og viljestyrke til at holde igen, men tildeles også disciplinering og regulering af kroppen en helt eksplicit position i den pædagogiske undervisningsmetode. De overvægtige børn konstrueres sprogligt som en samlet enhed med mangelfulde egenskaber i form af manglende viden og redskaber til at føre en sundhedsmæssig, korrekt adfærd, og som børn, der ikke evner selvkontrol. Den underliggende besked til børnene bliver såle-

des, at man som overvægtigt barn ikke kan være til fødselsdag på samme måde som andre (normalvægtige) børn. Pointen er, at den vidensformidlende sundhedspædagogik praktiseres som den grundlæggende pædagogik på livsstilskurset, og at denne pædagogik er et produkt af de sproglige diskurser, der i spil på og uden for kurset. Pædagogikken imødekommer de mangeldiskurser, der hæfter sig til begreberne overvægt og 'fedme-epidemi', hvis tal peger på en ensrettet løsning på overvægtproblemet – nemlig at lære at styre sin lyst til mad, således at det medfører et vægttab.

Over for den vidensformidlende pædagogik står imidlertid den faciliterende eller demokratiske sundhedspædagogik (Wackerhausen, 1994; Bruun Jensen, 2006). I den faciliterende sundhedspædagogik får underviseren ligeledes en dialogsøgende rolle og søger at inddrage deltagerne. Til forskel fra den vidensformidlende sundhedspædagogik, der søger at fylde mangler ud med viden, har den faciliterende sundhedspædagogik ikke på forhånd defineret, hvilke sundhedsmæssige udfordringer, der måtte knytte sig til fx det overvægtige børneliv. I den faciliterende pædagogik er formålet således ikke at formidle viden om kost og motion, selv om disse tematikker dog kan indgå i undervisningen. Snarere er målet i samarbejde med deltagerne at identificere eksisterende ressourcer og kompetencer til at leve det sunde liv. Forskellen er, at den faciliterende sundhedspædagogik i langt mindre grad arbejder med på forhånd fastlagte og absolutte kategoriale forståelser af, hvad der betinger et sundt liv. Deri-

mod søger den faciliterende sundhedspædagogik at udvikle handlekompetencer ud fra en forestilling om, at disse allerede eksisterer, og i samarbejde med deltagernes aktive involvering skal udvikles og kvalificeres (Jensen, 2006).

I det følgende afsnit bliver det tydeligt, hvordan den vidensformidlende sundhedspædagogik på et af de kommunale sundhedskurser, trods gode intentioner om hjælpe, klæde på og skabe rum for at løse problemer, kommer i konflikt med deltagerne. Som det viser sig, får et af de problemer, der oftest placerer sig i kølvandet på diskurser om overvægt som et alvorligt sundhedsproblem, ikke tillagt anerkendende værdi hos de kursusdeltagende forældre. I det følgende præsenteres en observation af en undervisningsseance, hvor forældre skal diskutere og dele deres oplevelser omkring et alment accepteret, men ikke desto mindre konstrueret problem omkring overvægtige børn, nemlig mobning.

Mobning

Forældrene til de overvægtige børn var jævnfør en systemisk tankegang på kursus sammen med børnene, idet barnets overvægtsproblematik ikke kun blev set i relation til barnet selv, men i relation til barnets omgivelser og primære voksne. I den ene kommune skete der efter en fælles undervisning en opdeling af børn og voksne. Børnene gik i gymnastiksalen og forældrene blev tilbage i undervisningslokalet. Her skulle de drøfte emner, der i overensstemmelse med den udarbejdede undervisningsmanual var udpeget til at have relevans for børn med over-

vægt. Forældrene skulle sammen med en underviser (Lone) tale om konfliktløsning og problemer. Dagens emne var mobning:

Det er lidt svært at få diskussionen i gang. Lone har givet et kort oplæg. Så spørger hun, hvordan de som forældre håndterer mobning? Julies far siger, at han starter lige med at tage en kop kaffe. (Der står pulverkaffe, teposer og en elkedel på bordet). Lone spørger igen, om de kan fortælle lidt om, hvad der sker? Peters mor starter. Hun fortæller, at Peter (9 år) trøstespiser. Hun prøver at stille knækbrød frem.

Emmas mor fortæller, at Emma (10 år) laver pasta og ris, som hun koger, når hun kommer hjem fra skole og spiser med ketchup. Nu har de ikke pasta og ris derhjemme mere. Emma bliver dog ikke mobbet i skolen med sin overvægt. Julies far siger, at han ikke tror, at overvægt er kilden til mobning mere, fordi der er så mange børn, der er overvægtige i dag.

Der er løs snak om emnet. Oskars mor fortæller, at Oskar (10 år) en gang blev kaldt 'fede' af en i skolegården, og det blev han rigtig ked af. (...) Olivers far siger, at der er forskel på drillerier og mobning. Mobning er systematisk og gentagende drillerier. Men Oskar blev alligevel ked af det, fordi han ikke før havde betragtet sig selv som fed.

Snakken bevæger sig videre over imod nogle af de spørgeskemaer, som forældrene skal udfylde sam-

men med deres barn. Der spørges fx: "Kan du lide at se dig selv i spejlet?". Lone forklarer, at spørgsmålet var tænkt som, at barnet skulle (eller højst sandsynligt ville) svare nej i starten, men at de så efter endt kursusforløb ville svare ja.

Olivers far spørger, om man ikke kunne stille åbne spørgsmål, så børnene selv kunne svare? Til det siger Lone nej, for det er jo ren statistik, idet svarene skal bruges som evidens, så man kan sige, at der skal være flere projekter, som det kommunen tilbyder, så politikerne vil smide penge i kassen. (...) Lone siger, at de er kommet lidt langt væk fra det, de skulle diskutere, nemlig mobning.

(From, 2012)

Observationsuddraget viser, hvordan herskende diskurser omkring sammenhængen mellem overvægt og sundhed producerer bestemte antagelser omkring de overvægtige børn, fx at mange overvægtige børn bliver udsat for mobning. Underviseren, Lone, begynder seancen med at spørge, *hvordan* de håndterer mobning, frem for at begynde med at spørge åbent, *om* forældrenes børn bliver mobbet. Således kan Lones indgang til emnet ses i overensstemmelse med de herskende rationaler, der præsenteres i fx Sundhedsstyrelsens rapporter; de selvfølgeliggjorte og derfor oftest ikke-udfordrede baggrundsrationaler, der peger på at mange overvægtige børn har psykosociale problemer som følge af mobning – en automatiseret kausal årsagssammenhæng af at overvægt fører til mobning, der igen fører til psykosociale proble-

mer. Denne kausale årsagssammenhæng er netop blevet kritiseret i den nyeste mobbeforskning (fx Kofoed & Søndergaard (red.), 2014). Ikke desto mindre har rationalet om mobning fundet vej til undervisningsmanualen og har forankret sig som en gyldig tematik på livsstilskurset. Dog er der, som observationsuddraget viser, pædagogisk set ikke rum til at *undersøge* mobning som tematik sammen med deltagerne. Peters mor kan dog bidrage med en fortælling om, hvad hun gør, når hendes dreng trøstespiser. Dette vidner om, at mobning også er et reelt problem hos overvægtige børn, og at dette problem kan siges at kræve pædagogisk opmærksomhed på et kommunalt sundhedskursus for overvægtige børn.

Efter Peters mors åbning sker der dog et skifte i snakken om mobning. Forældrene bryder med forestillingen om, at overvægtige nødvendigvis bliver mobbet, blandt andet ved at påpege at flere børn i dag er overvægtige, og at vægt dermed ikke nødvendigvis er noget, der bliver slået hårdt ned på blandt børnene. Desuden påpeger en forældre, at der er forskel på drillerier og mobning, hvilket vidner om, at deltagerne i det pædagogiske rum selv forsøger at tage initiativ til en diskussion af dagens tematik. Men kun indtil underviseren, Lone, føler sig nødsaget til at vende tilbage til det på forhånd besluttet tema, nemlig *håndtering af mobning*. Trods forældrenes indbyrdes snak omkring en åben pædagogisk tilgang, ønsker underviseren at fastholde sammenhængene mellem overvægt og mobning ved at dreje samtale tilbage til udgangspunktet. Dermed overses

forældrenes behov for at foretage en åben diskussion af, hvorvidt mobning kan sættes i direkte relation med deres overvægtige barn (From, 2012). Pointen er ikke, at ingen overvægtige børn bliver mobbet. Pointen er heller ikke, at mobning ikke er relevant at diskutere i forbindelse med overvægt. Pointen er, at mobning er et fælles socialt ansvar, ganske som der lægges op til på kurset, men at mobning ikke kan betragtes som en absolut sand og gyldig antagelse omkring de overvægtige børn. Observationsuddraget vidner om et behov for at formidle viden om, hvordan forældre til børn, der bliver mobbet, kan søge hjælp, også er til stede i forældregruppen. Men der hersker samtidigt også et andet behov blandt forældrene, der drejer sig om, at børnene, trods deres vægtmæssige fællesnævner, er forskellige og har forskellige udfordringer såvel som ressourcer til at mestre hverdagslivet (From, 2012). Dette analytiske perspektiv leder videre til en anden af afhandlingens nedslagspunkter, der afslutningsvist behandler, hvordan overordnede, diskursivt generede rationaler om overvægt som et individuelt og samfundsmæssigt problem forankrer sig i overvægtige børns selvforståelser.

Pædagogisk indvirkning på selvforståelser

Det særlige ved betegnelsen 'fedme-epidemi' er, at den sprogligt gradbøjer den hidtidige anvendelse af ordet 'epidemi'. Det gør den ved sprogligt at spille på det, der tidligere karakteriserede en epidemi, nemlig faretruende smittekilder som f.eks. pest, kolera og andre

infektionssygdomme, der hastigt spredte sig og kom ud af kontrol. Forskellen er, at hvor tidligere, traditionelle sygdoms-epidemier bar et element af at være uforskyldt pga. manglende viden, så er det centrale netop i fedme-epidemi-betegnelsen, at individet bærer en form for egen skyld. Ansvar for 'sygdommen' fedme tilskrives at skyldes vægtstigninger og mangel på individers mådehold, og betegnelsen fedme-epidemi fungerer således pædagogisk som et led i at regulere borgere i en bestemt retning (Harwood, 2009: 17). En succesfuld regulering af overvægtige forudsætter, at de overvægtige selv har oplevelsen af, at de bærer på et problem. Dette forudsætter, at herskende diskurser om, at overvægt er et alvorligt problem, indlejrer sig i selvforståelsen hos de overvægtige og tillægges en afgørende betydning for opfattelse af krop, udseende, sundhedstilstand og muligheder for at leve et trivselsfuldt liv.

I interviews med de kursusedtagende, overvægtige børn stillede børnene fortællinger om dem selv til rådighed. Efter vi havde talt om børnenes egenproducerede billeder, spurgte jeg, om det er vigtigt at være sund. Her er det Andreas og Dennis på 11 år, der reflekterer over det spørgsmål:

Interviewer: *Er det vigtigt at være sund?*

Andreas: *Ja.*

Dennis: *Ja.*

I: *Hvorfor?*

A: *Fordi at man kan dø.*

I: *Man kan dø?*

A: *Ja, det kan man.*

I: *Af hvad?*

A: *Af fedme... eller hvad hedder det.*
 I: *Fedme?*
 D: *Man kan, hvad hedder det... man kan få hjertestop.*
 A: *Man kan få fedt på hjertet.*
 D: *Ja, så kan man få hjertestop.*
 I: *Ja, okay. Blodpropper?*
 D: *Ja, blodpropper, det var det.*
 [...]
 I: *Okay. Hvem har fortalt jer, at man kan det?*
 A: *Det er en udsendelse, jeg har set.*
 D: *Ja, det er noget i fjernsynet.*
 I: *Ja. Hvad tænker I om det?*
 A: *Det ved jeg ikke.*
 D: *At man skal tage sig sammen og ikke blive ligesom dem.*

(From, 2012)

Interviewcitatet illustrerer, hvordan disse to drenge har tilegnet sig diskursen om, hvor galt det i yderste konsekvens kan gå, hvis ikke de tager deres overvægt alvorligt. Døden fremstår som nærværende i det 11-årige børneliv og bliver en del af fortællingen om, at de som overvægtige børn er i alvorlig fare. De kommunale sundhedskurser står ikke alene med at repræsentere budskabet om, at overvægt er sundhedsskadelig. Sundhedspædagogikker såvel som sundhedspolitikker bygger på allerede eksisterede diskurser omkring sammenhængen mellem overvægt og sundhed – blandt andet båret frem af betoningen af skam over ikke at efterleve herskende sundhedsnormer. Pointen er, at disse rationaler produceres, reproduceres og konsumeres i stort set alle livets sammenhænge – og også i det levede børneliv og i overvægtige børns selvforståelser. De skaber en form for viden, der anerken-

des som sand, og som forårsager, at Andreas og Dennis føler, at de må stramme op for ikke at risikere at dø. Disciplin over spisevaner er som beskrevet en måde at tage kontrol over kroppen. Men signalværdien over for omverdenen er lige så afgørende. I interviewene var børnene ikke eksplicite omkring en samfundsmæssig eller moralsk forpligtelse til at efterleve krav om at udvise ansvar for egen sundhed og være en dydig borger. Men forpligtigelsen og den subjektiveringsproces, de bliver en del af på kurserne, er indlejret i deres måde at vise og fortælle om deres bevidsthed om og kendskab til både risici og de efterstræbelsesværdige, normfulde sundhedsideal.

Afrunding

Artiklen har præsenteret, hvordan sprog og diskurser er med til at forme sundhedspædagogiske rum på kommunale kurser for overvægtige børn. Mangeldiskurser, bl.a. afledt af konstruktionen af en herskende fedme-epidemi, indlejrer sig og kommer til at udgøre det pædagogiske fundament i bestræbelsens på at fremme det sunde liv, den sunde krop og den gode borger. Mangel diskurserne indlejrer sig i børnenes selvforståelser og kan få den konsekvens, at de overvægtige børn oplever (måske endda først når de kommer på kursus), at deres kroppe ikke repræsenterer en ressource, men tværtimod bærer på en lang række kropslige fejl og mangler.

Når mangeldiskurserne indlejrer sig både i pædagogikkerne og børnenes selvforståelser, sker der endvidere to ting, der kan siges at udfordre sund-

hedsfremmende initiativer. Børnenes opfattelse af sig selv som værende i risiko for at blive syge, endda dø, eller blive en belastning for samfundet ansporer til en accept omkring en selvregulerende og forbeholdende adfærd f.eks. til fødselsdage. En adfærd, som børnene praktiserer som følge af de instrukser til livet, der præsenteres på sundhedskurserne, og som appellerer til det dydige, selvkontrollerede og mådeholdige barn. Disse instruktioner til måder at interagere i sociale sammenhænge kan gå i konflikt med mange af de overvægtige børns eksisterende måder at indgå i sociale relationer, deres måder at danne venskaber og i øvrigt leve et trivselsfuldt og bevægeligt liv. Børnene får på kurset bevidsthed om, at de udadtil er forpligtede til at vise, at de er i stand til at beherske sig og på den måde imødekomme en forventning om på disciplineret vis at handle på den sundhedsfare, der er tilskrevet deres overvægtige krop. Pointen er, at mangeldiskurserne, som de kom til udtryk i de sundhedspædagogiske rum på de to kommunale sundhedskurser, kan komme til at overse en lang række af sundhedskompetencer og ressourcer. Kompetencer og ressourcer, som børnene i vid udstrækning også stillede til rådighed i de foto-eliciterede interviews i form af fortællinger om venskaber, et velfungerende skoleliv og alsidige fritidsinteresser. Pointen er, at sproglige konstruktioner af det overvægtige barn som et overvejende usundt barn, der er i fare for psykisk sygdom, fysiske skavanker og mobning, og som har brug for at lære at tage ansvar, kan brydes. Det er i dette brud med herskende diskurser om

sammenhængen mellem overvægt og sundhed, der normalvist ikke stilles spørgsmålstejn ved, at der skabes plads til flere ressourcefyldte nuancer i det sundhedsfremmende arbejde. Ved hjælp af en mere faciliterende pædagogik og i fællesskab med børnene er det muligt at identificere og bygge videre på disse ressourcer. På den måde opstår ikke kun et brud med den kontraproduktive sundhedspædagogik, der bygger på mangeldiskurser; den foranlediger også muligheder for at arbejde med en ressourceorienteret sundhedspædagogik, der tilbyder de overvægtige børn en ressourcefuld og afstigmatiserende position i det sundhedspædagogiske rum. Således opstår muligheden for at bygge op i stedet for at bryde ned, samtidigt med en anledning til at arbejde med sproglige konstruktioner af de overvægtige børn som sunde, overvægtige børn.

Referencer

- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas [1967] (2000): *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. Lindhardt og Ringhof, København.
- Burr, Vivien (2003): *Social Constructionism*. Routledge, London.
- Clark, Alison; Kjærholt, Anne Trine; Moss, Peter (red.): *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. The Policy Press, Bristol.
- Elias, Norbert (1978): *The Civilizing Process*. Basil Blackwell, Oxford.
- From, Ditte-Marie (2012). *De sunde overvægtige børn. Sundhedspædagogiske potentialer i arbejdet med overvægtige børn*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Hall, Stuart (1997): *Representations : cultural representations and signifying practises*. London, Thousand Oaks, California, Sage in association with the Open University.

- Hart, Roger A. (2002): *Children's Participation in Sustainable Development. The Theory and Practice of involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Earthscan, London, Sterling, VA.
- Harwood, Valerie (2009): *Theorizing Biopedagogies* (kap. 2, s. 15-30). I Wright, Jan; Harwood, Valerie (red.): *Biopolitics and the 'Obesity Epidemic'. Governing Bodies*. Routledge, New York.
- Kofoed, Jette og Søndergaard, Dorte Marie. (red.) (2013). *Mobning gentænkt*. (1 udg.) København: Hans Reitzel.
- Larsen, TM; SM Dalskov; van Baak M; SA Jebb; A Papadaki; AF Pfeiffer; JA Martinez; T Handjieva-Darlenska; M Kunešová; M Pihlsgård; S Stender; C Holst; WH Saris; A Astrup (2010): Diets with High or Low Protein Content and Glycemic Index for Weight-Loss Maintenance. *The New England journal of medicine*, 2010 Nov 25; 363(22): 2102-13.
- Lehn-Christiansen, S. og Holen, Mari (2012): *Ansvar for egen sundhed – som kønnet figur* (kap. 3, s. 55-67). I Dybbroe, Land og Bagøpe Nielsen: *Sundhedsfremme – et kritisk perspektiv*. Samfundslitteratur.
- Lupton, Deborah (1996): *Food, Body and the Self*. Sage Publications, London, Thousand Oaks Ca.
- Mayall, Berry (2008): *Conversations with Children: Working with Generational Issues*. I Christensen, Pia; James, Allison (red.): *Research with Children. Perspectives and Practises* (kap. 5, s. 109-124). Routledge, New York.
- Motions- og Ernæringsrådet (2007): *Forebyggelse af overvægt blandt børn og unge – oplæg til strategi*.
- Rasmussen, Kim (2001): *Hvad er børnekultur?* I Tufte, Birgitte; Kampmann, Jan; Junck, Beth. (red.): *Børnekultur: hvilke børn? og hvis kultur?* Akademisk Forlag, København.
- Retsinformation (2007): *Bekendtgørelse af Sundhedsloven*.
- Rose, Gillian (2007): *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Dehli.
- Stormhøj, Christel (2001): *Poststrukturalisme på arbejde – videnskabsfilosofi og metode i en undersøgelse af unges kønnede identiteter*. I Bransholm Pedersen; Drewes Nielsen (red.): *Kvalitative metoder – fra metateori til markarbejde*. (kap. 3, s. 60-82). Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Sundhedsstyrelsen (2014): *Opsporing af overvægt og tidlig indsats for børn og unge i skolealderen. Vejledning til skolesundheds-tjenesten*.
- Sundhedsstyrelsen (2010): *Psykosociale aspekter ved overvægt*. Sundhedsstyrelsens hjemmeside: <http://www.sst.dk/Sundhed%20og%20forebyggelse/Overvaegt/Psykosociale%20aspekter%20ved%20overvaegt.aspx>
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia*. Museum Tusulanums Forlag. Københavns Universitet.
- Søndergaard, Dorte Marie (2000): *Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning*. I Haavind, Hanne (red.) (2000): *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (kap. 2, s. 60-104). Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Tisdall, Kay; Davis, John M.; Gallagher, Michael (2009): *Researching with Children and Young People. Research Designs, Methods and Analysis*. Sage Publications, Los Angeles.
- Wright, Jan (2009): *Biopower, Biopedagogies and the Obesity Epidemic*. I Wright, Jan; Harwood, Valerie (red.): *Biopolitics and the 'Obesity Epidemic'. Governing Bodies* (kap. 1, s. 1-14). Routledge, New York.

Nissen, Dorte (MSc in Paediatric Psychology, consultant) **Counselling – Process and Practice.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 4, 3-15.* The process of counselling easily transforms to a process of giving expert advice, which on the one hand often is called for, but on the other hand neither works as well as expected nor provides the parties with optimal positions for further cooperation. The challenge is to facilitate processes that make it possible to interweave ideas from both the counsellor and the person who is seeking counselling. It is suggested to build from a case example, various practical ideas, questions and ways to navigate between pitfalls.

Lentz, Jette (Interdisciplinary Leader, City of Copenhagen) **Inclusion of the Child's voice and the development of network meeting and learning communities.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 4, 16-25.*

The article wishes to clarify that educational psychologists should help to ensure that the child's perspective will be incorporated in the work processes of change in relation to inclusion and learning environments. Another reason for this article is to bring the child's voice more into the professionals' work, because we must live up to the fact that in 1991 Denmark signed the UN-Convention on Rights Of The Child. This means that children must be heard and involved in all matters that concern them and that they have rights. PPR facilitates networking meetings with children, their parents, teachers and educators in action learning processes. The idea is to involve children and parents as equal contributors in a coordinated effort.

Madsen, Birgitte (former Head Psychologist at Odense Municipality, now Business Psychologist, PPR-Fyn); Schrøder, Karina Amtkjær (MA and consultant for the Department of Children and Youth, Svendborg Municipality); Juhl, Andreas Granhof (MSc in Psychology. & Professional Doctorate in Systemic Practice). **“Together we avoid complaints” – a development project between two municipalities.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 4, 26-40.* This article presents two models both based on dialogical principles. “The Odense Model” was originally developed in Odense municipality to reduce complaints from parents in processes of inclusion in schools. The article shows the four key elements in the Odense Model and how the Odense model reduced the amount of complaints to zero in Odense. The second model “The Odense-Soenderborg model for inter-municipality learning” is based on a two-year collaboration between Odense and Soenderborg Municipality. Based on this collaboration, Soenderborg integrated the Odense model and as a result moved

from having the most complaints in Denmark to zero. Based on these experiences, a general model to facilitate inter-municipality learning is presented with three elements. Both models are used in the final section to argue, that the public sector must move towards a both-and perspective that integrates both bureaucratic and dialogical principles in public governance. Furthermore, it is argued that employees must move into a double position model integrating the position of authority and the authorising position to echo this both-and approach.

Schwartz, Ida; Bork (MSc in Psychology., Ph.D. and Associate Professor, Center for interdisciplinary professional work with inclusion, Research and Development, University College Lillebælt) and Bergstedt, Gitte (Pedagogue and undergraduate MA in Pedagogy, SDU). **Specialised knowledge in General Pedagogy.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, Vol. 52, 4, 41-51. This paper discusses how specialised knowledge is to be understood in educational work, and suggests that an understanding of children's special needs may be related to understandings of what is at stake for children in general in their communities in kindergarten and school. The paper argues that the use of specialised knowledge in school must be developed in daily practice, based on the knowledge of the everyday lives of children in which the efforts should work in. Based on research in a specific child's transition from kindergarten to school, we discuss the possibilities for integrating specialised knowledge in the strengthening of the general institutional arrangements these institutions organise for children and their parents.

Ekeløf, Pernille Mathilde (Authorised MSc in Psychology) and Thomsen, Mette (Authorised MSc in Psychology, competency unit, Ringsted Municipality) **Theraplay activities in day-care centres.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, Vol. 52, 4, 52-71. In order to take steps in developing Inclusive learning environments, there is a need for developing methods and sharing interventions aimed at developing professional caregivers' ability to enhance children's social and emotional skills. This article documents that activities inspired by the therapeutic method Theraplay can be a very useful element in this endeavour. This article presents a pilot project in which Theraplay activities are implemented in educational practice in ordinary day care centres, in order to develop children's socio-emotional skills and their abilities of mutual interaction. Based on of the collected data from a focus group interview and questionnaire survey, it is discussed whether the intervention has had an effect in relation to the objectives set. Finally, perspectives on how the further implementation of these activities could be expected to promote the well-being and development of both children and educators are presented. It is our hope, that this article will contribute to inspire practitioners working in the field of PPR and stimulate further research in this important field.

From, Ditte-Marie (Centre for Health Promotion Research, Department of Environmental, Social and Spatial Change, Roskilde University, Denmark) **Healthy, overweight children. Language constructions of the health education space.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, Vol. 52, 4, 72-85. The discourse of the obesity epidemic prevails widely in Denmark. From a public health perspective, the obesity epidemic is ascribed severe health consequences, which should be prevented as both the individual and the socio-economic well-being is at stake. From a health educational point of view, the notion of a pervasive obesity epidemic has specific implications for the sustainability of the welfare state and the good life. In the name of prevention, health educational interventions are directed at young children, as health is not regarded as a private matter, but as a shared responsibility that must be acquired. For this reason, children are offered participation on health courses. Educationally, this causes a double sided way to a healthy life: Dissemination of health knowledge, and the creation of a moral obligation to act healthy. This article is based on my doctoral work with analyses of what certain narratives, assumptions, stigmatisation, objectives, strategies and approaches to obesity makes for the appearance of a discourse of inadequacy in health education. The article presents analytical generated arguments for the importance of not dismissing the element of inherent resources, which forms the basis of any productive health education. Focusing on eminent resources as opposed to presumed inadequacies, creates a reinforced approach to sustainable human welfare, as well as a corroborative impetus for looking at overweight children as healthy, overweight children.

Bevægelige verdener – prospektive begreber til situerede sociale undersøgelser.

John Shotter.

Forlaget Mindspace 2015.

280 sider 298 kroner (e-bog 208 kr.).

Titlen, *Bevægelige verdener*, rammer meget præcist den røde tråd, der løber gennem hele bogen: at vi uophørligt er på vej i en verden af konstant udviklende processer. Alt er i forandring. Også begreberne er under konstant tilblivelse. Derfor betegner John Shotter begreber som prospektive (aldrig færdige) begreber.

Bogen beskriver, hvordan vi kan undersøge vores sociale, sproglige og kropslige sammenvævedhed med hinanden, og den verden vi lever i indefra, dvs mens vi står i processerne som deltagere, der hele tiden er på vej. Vi er altid selv en del af den verden, vi er i, og kan derfor ikke iagttage den udefra.

Bevægelige verdener er en meget ukonventionel bog. Og det er ikke blot Shotters udfoldelse af et spændende univers, hvor alt er sammenvævet og i bevægelse, der bryder med den almene forståelse af mennesket i verden, også bogens opbygning er ukonventionel. Den består af en grundig indledning, hvor John Shotter introducerer sin tænkning. Herefter følger bogens 1. del, som er en ordbog, hvor 43 prospek-

tive, beskrivende begreber defineres til brug i situerede sociale undersøgelser. Bogens 2. del består af fire kapitler, skrevet af forskellige forfattere, som alle har et dybtgående kendskab til Shotters tænkning, og som på hver sin måde relaterer nogle af Shotters centrale pointer til forskellige former for praksis. Overskrifterne på disse kapitler er:

- At skabe mening med Shotter
- At tænke ledelses- og organisationsudvikling *med* John Shotter
- Kropslighed og responsivitet: Shotter og Merleau-Pontys fænomenologi og
- Om det etiske og eksistentielle i John Shotters tænkning.

Af Shotters mange pointer, er der nogle, der – efter jeg har læst *Bevægelige verdener* – fremstår mere markante for mig end andre. Jeg vil her nævne nogle få af dem.

Shotter differentierer mellem *omhedstænkning* og *medhedstænkning*.

I omhedstænkningen prøver vi at beskrive eller forstå fænomenet udefra, dvs. vi søger kendsgerninger eller forklaringer. Uklarheder eller usikkerheder søger vi at eliminere, og vi bruger modeller, teorier eller andre abstrakte tilgange til fænomenet.

I medhedstænkningen taler vi fra en indefra position, hvor vi retter fokus mod det konkrete fænomen, er udpræ-

get personlige og beskrivende. Vi er optaget af forbindelser og sammenhænge og anerkender, at vi ser verden forskelligt og håndterer forskelligheder, paradokser og usikkerheder. Og så er vi narrativt fremadrettet.

En anden pointe fra Shotter (inspireret af Bakhtin) er, at enhver situation altid er ny og unik. Ethvert øjeblik er en ny kontekst, en ny konfiguration af, hvad der er til stede i de relationer, der er, og som er på vej til at blive. Det er en forståelse, der giver grund til optimisme i selv de mest fastlåste processer, da den giver rum for åbenhed og undren.

Shotter trækker i høj grad på – og bygger bro mellem – den eksistentielle fænomenologi og eksistensfilosofi, sprogfilosoffer som Wittgenstein og Bakhtin, socialpsykologi og socialkonstruktionisme. Han rækker langt ud over socialkonstruktionismen ved ikke blot at fokusere på sproget i samskabende processer, men at rette opmærksomheden mod det hele menneskes kommunikation – også de ikke-verbale kropsudtrykssamskabende betydning.

Shotters tekster er relativt kompliceret læsning. Men forlaget har gjort et kompliceret og spændende stof lettere tilgængeligt ved at forsyne Shotters originale tekst med et indførende redaktionelt forord og afslutte med de nævnte fire velskrevne, praksisrettede kapitler.

Bogen henvender sig til alle, som er interesseret i deltagende forskning og praksis.

Henning Strand

Jeg tør ikke, men gør det alligevel – om børns trivsel og selvfølelse

Martin Forster

319 sider, 329 kr

fra Dansk Psykologisk Forlag 2014

Formålet med denne bog er at hjælpe forældre til frygtssomme og ængstelige børn med at finde frem til, hvad de kan gøre, for at deres børn kan trives og have det godt. Bogen handler om, hvad der virker og reelt er baseret på forskning.

Martin Forster har tidligere skrevet bogen *'Fem gange mere kærlighed'*, og hans overvejelser i forbindelse med den aktuelle bog *'Jeg tør ikke, men gør det alligevel'* var egentlig, at denne bog skulle handle om, at styrke børns selvfølelse. Imidlertid blev han, i forbindelse med forarbejdet, overbevist om, at 'frygt var et vigtigere emne for børns udvikling og trivsel generelt' – og at megen forskning peger på, at 'frygt og ængstelse ofte ligger bagved og forstærker andre former for problemer'.

Bogen er bygget op omkring beretninger om børn i alderen 2-14 år, og de bekymringer forældrene gør sig i forbindelse med børnenes undgåelser i hverdagens sammenhænge og relationer – og hvordan forældrene har søgt at hjælpe deres børn igennem disse udfordringer.

Hvert kapitel indeholder desuden nogle råd, som tager udgangspunkt i fortællingerne. Disse råd er inddelt i flere kategorier, som er markeret ved visuelle symboler – øvelser, som handler om ting, barnet skal lære; *udfor-*

dringer, som handler om, hvordan barnet kan udfordre sine forskellige former for frygt; *samspil*, hvor fokus er på ting, forældrene i deres daglige samspil med barnet kan støtte op om barnets trivsel og udvikling – og endelig *refleksion* omkring forhold i og omkring barnet, som det kan være vigtigt at undersøge og reflektere over.

Herudover er der igennem hele bogen særskilte *forskningsbokse*, hvori temaets råd og forslag støttes op af relevant forskning omkring emnet.

Bogen indledes med en beskrivelse af oplevelser, forfatterens eget barn har vist uvilje og frygtsomhed i forbindelse med at skulle i børnehave – og de refleksioner forfatteren, som far, gør sig omkring disse uenigheder og konflikter med drengen.

De næste fem kapitler giver herefter generelle råd om, hvordan man kan forebygge og overvinde angst og ængstelse hos børn.

I *første* kapitel skelnes der bl.a. ml. begreberne frygt og ængstelse. Her er også afsnit '*information for børn*', hvor det beskrives, hvordan det føles at være bange, og hvorfor man uden egentlig årsag kan opleve at blive bange – men også hvordan og hvorfor man skal prøve at overvinde sin frygt, så man kan gøre som man vil. Der skelnes mellem følelser som nedtrykthed, stress, selvfølelse og lykke, og også behandling af fobier og angst berøres.

I *andet* kapitel er temaet at skabe mening for barnet ved at sætte fokus på konkrete og positive mål for herigennem at rette opmærksomheden 'udad' og hermed at finde barnets engagement.

Tredje kapitel handler om at forebygge frygt i det daglige samspil og i stedet videregive tryghed og mod til barnet, og i *fjerde* kapitel udfoldes overvejelser omkring, hvad frygten kan handle om – hvordan barnet prøver at håndtere sin frygt ved undgåelse, men også ideer til øvelser, hvordan frygten kan udfordres. Dette uddybes i *femte* kapitel, hvor grundlæggende skridt beskrives for at hjælpe børn til – med små skridt – at udfordre den frygt, der ikke går over af sig selv.

I de to næste kapitler er fokus på forskellige former for frygt, som har særlig stor betydning for barnets trivsel og udvikling – bekymring omkring at turde stå ved sig selv; at turde blive set og hørt – og angsten for at mislykkes.

I *sjette* kapitel fokuseres på, via forskellige øvelser, at træne måder, hvordan barnet – på udebane – kan turde stå frem og være sig selv, samt vigtigheden af at kunne give udtryk for sin egen vilje og behov for at kunne sætte sine egne grænser og modstå pres fra andres side.

Syvende kapitel omhandler, hvordan frygt i sociale sammenhænge kan vise sig ved tilbagetrækning, undgåelse eller usynliggørelse – men også at sociale fællesskaber er et helt fundamentalt behov, og at det derfor er ekstra vigtigt at hjælpe børn med denne form for frygt. Angsten for at mislykkes – angsten for ikke at mestre top præstationer – tages op i *ottende* kapitel, men samtidig fokuseres på hvordan barnet kan lære metoder, så den følelsesmæssige pris ikke bliver for høj. I denne sammenhæng pointeres vigtigheden af at

fokusere på, hvad barnet *gør* i stedet for at fokusere på, hvem barnet *er*.

De to sidste kapitler handler om, hvilken betydning en sund selvfølelse har for børnene.

I *niende* kapitel 'samles op' fra bogens tidligere temaer og situationsbeskrivelser; begrebet selvfølelse diskuteres – der advares mod blot at anvende 'pep-talks' i forhold til sit barn for at bibringe det en god selvfølelse, idet man hermed kan risikere det modsatte af intentionerne, hvorimod positiv vejledning og anerkendende fokus på barnets bestræbelser og handlinger bidrager til trivsel på længere sigt. Konklusionen er, at 'mennesker udvikles og trives godt, hvis de stræber efter mening i deres daglige gøremål. Og mennesker udvikles og trives, hvis de engagerer sig og bestræber sig på at bryde sig om andre'.

I bogens *tiende* og sidste kapitel beskrives forskellige forudsætninger for børns generelle trivsel – 'uanset om de er hæmmet af frygt eller ej'. Her bliver gennemgået mange og forskellige betingelser for, hvordan gode relationer bygges op gennem positive erfaringer i hverdagen mellem børn og forældre, men også hvordan muligheder kan

skabes for at barnet udvikler sig selvstændigt og frit – ikke mindst pointeres, at forældrenes indbyrdes relationer er en væsentlig faktor for barnets trivsel. Kapitlet slutter med, hvordan man som forældre kan støtte barnet i at få venner, samt metoder til hvordan man kan hjælpe barnet med at få gode kontakter til andre børn.

Efter læsning af denne bog sidder jeg som læser tilbage med en følelse af både at være blevet bekræftet i egen viden og erfaringer, men *samtidig* føler jeg også, at jeg er blevet bibragt ny viden og forståelse. I tilgift er jeg blevet 'foræret' andres erfaringer – ikke blot andre forældres, men også forskningsmæssige erfaringer.

Min oplevelse af denne bog er, at den både er en anvendelig brugsbog for, hvordan man kan hjælpe børn med deres usikkerhed og angst, men også at 'viften breddes ud' til, hvordan vi som børnenes voksne kan støtte op om, at de kan udvikle en generel trivsel og god selvfølelse i deres hverdag og i deres relationer.

Roskilde den 23. maj 2015

Grete Binger

Psykolog

Et godt tilbud til alle psykologer!

Pædagogiske Psykologers Forening (PPF) er en faglig forening for psykologer på PPR/Børn- og unge området. Foreningen har eksisteret i næsten 70 år, og har altid været med til at sikre betydelig indflydelse om alle forhold for PPR.

Hvem kan blive medlem?

Alle psykologer (cand.pæd.psych., cand.psych. med lærereks. og cand.psych.) samt cand.pæd.pæd.psych'ere er velkommen til at blive medlem i PPF.

Hvilke fordele giver medlemskab?

- Som medlem i Pædagogiske Psykologers Forening vil du modtage vores medlemsblad PPF-Nyt 3 gange om året samt tidsskriftet **Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift** - se www.ppt.dk - 6 gange om året.



Læs mere på hjemmesiden: www.ppt.dk

- PPF arrangerer hvert forår et 2½ dages fagligt kursus på Nyborg Strand.



Konferencehotel Nyborg Strand

- Desuden arrangerer vi 1 temadag 2-3 tre forskellige steder i landet.

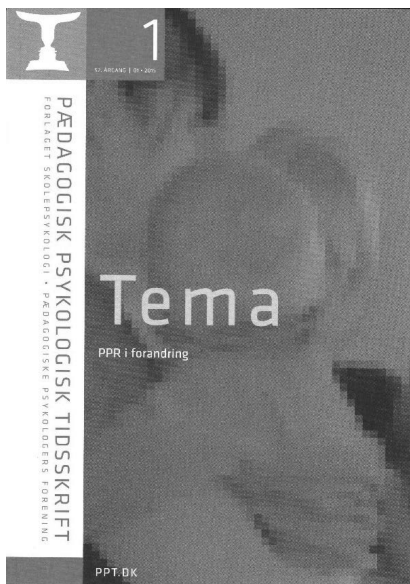
Vil du vide mere?

Du kan læse mere om PPF på hjemmesiden www.skolepsykolog.dk samt under "Medlemskab" orientere dig om kontingenttakster. Bemærk der er en lavere takst for cand.psych'ere. Endvidere kan du læse om de tidligere års Nyborg Strand kurser og temadage og få et indblik i det højt faglige og spændende indhold som har været afholdt.

Hvis du har spørgsmål er du altid velkommen til at kontakte foreningens sekretær Mette Gorski på tlf. 35259720 eller pr. mail mg@dp.dk.

Pris ab.: 430 kr. - *Studierabat: 323 kr. (inkl. moms)!*

TEMA: PPR i forandring



Med et temanummer

PPR i forandring

sætter

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift fokus på, hvordan PPR kan udviklet sig til en robust, selvstændig og tværfaglig organisation med stor indflydelse på hele børne- og ungeområdet i kommunen med høj grad af opbakning til arbejdet for at være med til at sikre de bedste vilkår for især de børn og unge, der har de sværeste betingelser.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

har med følgende skribenter skabt dette faglige temanummer:

Charlotte Ringsmose: Videnskaberne, fagligheden og PPR i forandring

Bjarne Nielsen: Ledelsen af PPR som organisation

Eik Møller: Fremtidens PPR – hvor er den på vej hen?

Henning Strand: Fremtidens udfordringer for PPR – et ledelsesperspektiv

Ida Marie Holm og Erik Cloyd Ebsen: Flerfaglig aktionslæring

Jan Sejersdahl Kirkegaard: PPR for fremtiden

Lene Tanggaard: Et opfindsomt og offensivt PPR?

Ole V. Rasmussen: En Børne- og Ungerådgivning og PPR – ”just in time”

Torsten Schumann: Et fælles væsen – det fremtidige samarbejde mellem børne- og ungdomspsykiatri og kommunalt ansatte psykologer

Vibe Strøier: PPR mellem tamme og forheksede problemer

Dette temanummer i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift tager udgangspunkt i de opbrud og nybrud, der sker på det pædagogisk psykologiske område i kommunerne, og de udfordringer forandringerne fører med sig for personalet i PPR.

Temanummeret afspejler forskellige aktørers blik på PPR i forandring. Det er således overvejende de praksisudfordringer bidragsyderne ser, der her bliver formidlet.

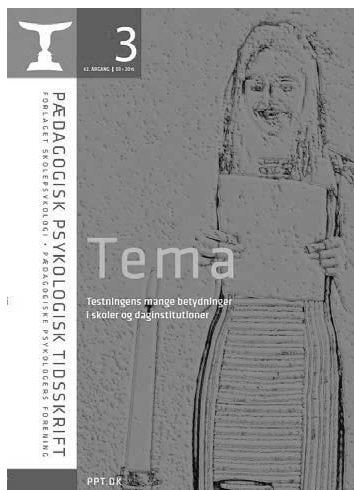


Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

PPT.dk – 52. årg. Nr. 1 – Tema: PPR i forandring

Pris ab.: 430 kr. - Studierabat: 323 kr. (inkl. moms)!

TEMA: Testningens mange betydninger i skoler og daginstitutioner



Med et temanummer

Tidlige indsatsers langsigtede betydning sætter
Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift fokus på, hvad testning betyder for såvel pædagogisk praksis, for testudførerne og for testtagerne samt en synliggørelse og tydeliggørelse af hvad test er, hvordan de er konstrueret, og hvordan de virker i praksis.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

har med følgende skribenter skabt dette faglige temanummer:

Christian Ydesen: Folkeskolens testpraksisser i historisk perspektiv

Bjørn Hamre, Kristine Kousholt, Dorthe Staunæs & John Benedicto Krejsler: Eleverne, der skulle blive så dygtige, som de kunne – Kategorisering og potentialitet i skolens lærings- og testarrangementer

Thomas Gitz-Johansen: Når testning griber ind i pædagogikken

Kristine Kousholt: Børn som deltagere i social testpraksis

Lars Holm: De nationale test og læreres konstruktion af dygtighed i læsning

Lene S. K. Schmidt: Sprogarbejde på tværs – test af småbørn

Charlotte Ringsmose: Vi tester hvor gærdet er lavest

Peter Allerup: Kan adaptive tests producere ikke-tilpassede elever?

Dette temanummer er baseret på en række forskningsmæssige iagttagelser og analyser af de måder, som forskellige former for testpraksisser virker ind i den institutionaliserede hverdag rundt omkring i skoler og dagtilbud – med mange forskellige betydninger for alle implicerede parter – både børn, professionelle, forældre, ledelser osv.

Temanummeret skriver sig ind i behovet for at debattere testning, hvilket knytter sig til den øgede testkultur, som vi er vidner til i dagens Danmark.



Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

PPT.dk – 52. årg. Nr. 3 – Tema: Testningens mange betydninger i skoler og daginstitutioner

