

INDHOLD



Tema: Relations- og ressourceorienteret pædagogik

Forord	307
Henning Rye: »Paradigmeskiftet« i arbeidet med barn med spesielle behov: overveielser om dets bakgrunn og utvikling	309
Mogens Blæhr: <i>Kompetenceudvikling i kontekst – relations- og ressourceorienteret pædagogik</i>	323
Peter Westmark: <i>Relationskompetence – et didaktisk perspektiv</i>	332
Finn Godrim: <i>Fra fejlfinder til ressourcespejder – en utviklingsprosess på PPR-områdekantoret i Skive</i>	345
Lars Tolsgaard & Annette Groot: <i>Tanker og erfaringer vedr. relationsorienteret psykologarbejde på et PPR-kantor</i>	352
Bodil Skipper Buntzen: <i>En læsekonsulentens arbejde i et ressource- og relationsorienteret perspektiv</i>	362
Anne Sagbakken: <i>Hjelpetiltak i barnehagen</i>	368
Abstracts	385
Anders Poulsen, Peter Allerup og Jørgen Chr. Nielsen: <i>Arne Søgård fylder 90 år den 27. september 2002</i>	387
Omtale af ny litteratur	392

Kun med hjertet kan man se rigtigt.
Det væsentligste er usynligt for øjet.
(Antoine de Saint-Exupéry)

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:
Psykologisk Forlag A/S
Stockholmegade 29, 2100 København Ø
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665
e-mail: dk-psych@dpf.dk – hjemmeside: www.skolepsykologi.dk
Pris: kr. 330,00, stud. kr. 230,00 incl. moms

Forord



De sidste 20-30 års udviklingspsykologiske forskning dokumenterer at barnets udvikling og læring må ses som en funktion og et resultat af den kommunikation, som det indgår i med sine omsorgsgivere.

I en tid hvor omsorgen for børn og unge er uddelegeret til også at gælde pædagogen, læreren og andre professionelle omsorgsgivere bliver den store udfordring, hvordan disse professionelle udvikler deres forudsætninger for at etablere udviklingsstøttende relationer til børn, unge, forældre, kolleger m.fl.

Denne uddelegering af omsorgsopgaven stiller ligeledes ændrede krav til rådgivernes (psykologer, konsulenter, socialrådgivere m.fl.) praksis.

Igennem forsknings- og udviklingsprojekter i ind- og udland er der gjort mange systematiserede erfaringer med at udvikle de professionelle omsorgsgiveres relationskompetence og rådgivernes vejledningskompetence.

Dette temanummer skal bidrage til at formidle nogle teoretiske over-

vejelser og praktiske erfaringer, der er gjort i forbindelse med udviklingsprojekter, som har taget udgangspunkt i en relations- og resourceorienteret tænkning.

De tre første artikler er teoretiske overvejelser der skal bidrage til en grundlagsforståelse for det relations- og resourceorienterede pædagogisk-psykologiske arbejde.

Professor Henning Rye, Oslo Universitet, beskriver paradigmeskiftet i psykologien, som et nyt grundlag for det pædagogisk-psykologiske arbejde.

Ekstern lektor Mogens Blæhr, CVU-Nordjylland, definerer de lovgivningsmæssige rammebetingelser som et relations- og resourceorienteret pædagogisk-psykologisk arbejde har.

Lektor Peter Westmark, CVU-Nordjylland, fremlægger didaktiske overvejelser i forbindelse med opgaven at udvikle relationskompetence hos den professionelle omsorgsgiver.

De sidste fire artikler er mere praksisnære overvejelser.

Psykolog Finn Godrim, tidligere leder på PPR, nu privatpraktiserende psykolog, argumenterer for

et behov om et ændret fokus i PPR-arbejdet.

PPR-psykologerne Anette Groot og Lars Tolsgaard, redegør for erfaringer med intensiv rådgivning i forhold til børn med adfærds-, kontakt- og trivselsvanskeligheder ud fra et relations- og ressourceorienteret perspektiv.

PPR-læsekonsulent Bodil Skipper fremlægger sine erfaringer med et læsepædagogisk arbejde, herunder også de vanskeligheder der er for at realisere et relations- og ressourceorienteret arbejde i PPR regi.

Amanuensis Anne Sagbakken, Oslo Universitet, beskriver hvordan relations- og ressourceorienteret arbejde kan udfoldes i en daginstitution over for børn med særligt behov for hensyntagen og støtte – kommunens børnesager.

Tak til alle som har bidraget til at dette temanummer kunne realiseres.

Mogens Blæhr og Peter Westmark



»Paradigmeskiftet« i arbeidet med barn med spesielle behov: overveielser om dets bakgrunn og utvikling

Af Professor *Henning Rye*

Kort historisk sammendrag

Vi er i dag inne i en faglig utvikling når det gjelder spørsmålet om hvordan vi kan støtte barn og foreldres selvopplevelse og mestring, som innebærer en radikal forandring i måter å forstå og tenke på når det gjelder barns behov og utvikling. Tilvendte forestillinger og profesjons forankrede arbeidsmåter vil som konsekvens måtte revurderes, en prosess som kan vekke motstand.

Selv om mange opplever at de praktiske implikasjonene først er blitt påtrengende i senere tid, har det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget for vår nye forståelse av barns utvikling blitt til over de siste 50 år.

Grunnlaget for å se barns psykososiale utvikling i lys av virkelige erfaringer med menneskelig interaksjon – først og fremst i forholdet til foreldre, er knyttet til John Bowlbys teori om tilknytning (Bowlby 1988, 1969). Tilknytnings-teorien representerte en viktig fornyelse av den psykoanalytiske utviklingsteori. Ved å innføre et

biologiske perspektiv på utviklingen hos spedbarn, ble barnets overlevelse og tidlige utvikling satt inn i en omsorgssammenheng hvor foreldres sensitivitet for å møte barnets fysiologiske og følelsesmessige behov, ble avgjørende. Det er i denne omsorgssammenheng barnets erfaringer leder til en trygg eller utrygg tilknytning, med store potensielle følger for barnets psykososiale utvikling.

Mens John Bowlby så på tilknytningsteorien hovedsakelig som et hjelpemiddel i klinisk arbeid, var det hans medarbeider Mary Ainsworths forskning på den generelle utvikling av barns tilknytning i første leveår og dens betydning for barns psykososiale utvikling, som bidro til at tilknytningsbegrepet kom til å bli sentralt i utviklingspsykologisk sammenheng (Ainsworth 1978). I tillegg til beskrive tilknytning som trygg, engstelig – avvisende, eller engstelig – motvil- lig, viste hun hvilken stor betydning det har for barns psykososiale utvikling. God tilknytning er bl.a. avhengig av hyppig og vedvarende fysisk kontakt mellom mor og barn,

at mor er følsom overfor barnets signaler og omsorgspersonens evne til å imøtekomme barnets behov og rytme. At omverdenen er slik at barnet kan erfare at det har innflytelse på sitt forhold til omverdenen, og at mor og barn har glede av å være sammen, har også vist seg å være av stor betydning.

Senere tids forskning om konsekvensene av kvalitet av tilknytning, viser at tilknytningsmønstre som dannes gjennom første leveår, som regel varer ved – på godt og vondt – gjennom barneårene og helt inn i voksen alder (Cicetti o.a. 1995). Om ikke spesielle forandringer i livssituasjonen inntreffer som forandrer barns interaksjons erfaringer med viktige omsorgspersoner, vil de kunne få avgjørende betydning for den psykososiale utvikling.

En av de viktigste bidragsyttere til moderne utviklingspsykologisk teori, er imidlertid Daniel Stern. Med utgangspunkt i psykoanalytisk tradisjon, har han videreutviklet det kontekst relaterte syn på utvikling som John Bowlby la grunnlaget for. Gjennom sin teoriutvikling og forskning har han bidradd vesentlig til å beskrive barnets psykososiale utvikling i et interaksjons relatert perspektiv. Mer enn noen andre tidligere har han evnet å trekke den empiriske spe- og småbarns forskningen inn i sin teoriutvikling (Stern 1985).

Han fremholder de virkelige interaksjons baserte erfaringer som grunnlaget for barnets dannelse av selvopplevelse og sin gradvise utvikling av sin forståelse og mestring av omverdenen. Stern legger sterk vekt på foreldres rolle i barnets psykososiale utvikling, ikke minst på hvordan foreldrenes personlige erfaringer og bevisste og ubevisste fantasier kan spille en avgjørende rolle i deres interaksjon med sine barn (Stern 1995).

Stern forkaster den tradisjonelle psykoanalysens faseteorier og driftsteorien. Forenklet kan en kanskje si at motivasjonen i Sterns teori bl.a. har sammenheng med motivasjons systemer relatert til tilknytning, nysgjerrighet og kompetanseutvikling. Slike erfaringer gir opphav til motivasjon og selvopplevelse i hva en kanskje kan kalle en »biologiskpsykososialkulturell« kontekst. Stern legger vekt på at de tidlige selvopplevelser fortsetter å eksistere hele livet, men også at slike tidlige erfaringers betydning for senere utvikling kan modifieres gjennom nye erfaringer. Sterns relasjonsorienterte forståelse av utvikling, har gitt et viktig bidrag til forståelse av hvordan avvikende utvikling kan ha opphav i interaksjon med viktige omsorgspersoner, og han har gjennom forskning vist hvordan negative samspills mønstre kan forandres gjennom intervensjon (Stern 1995).

Et annet historisk viktig bidrag til en ny forståelse av barns forutsetninger og evne til aktivt å bidra til sin egen mental utvikling, knytter seg til de teoretiske og praktisk pedagogiske bidrag av henholdsvis Jean Piaget (1952) og Maria Montessorie (1968). Deres arbeider ble gjort tilgjengelige på engelsk i etterkrigstiden, og fikk en revolusjonerende betydning for tenkningen om barns læring. I den nye forståelsen av barns medvirkning til sin egen læring, fremstår barn først og fremst som aktive i sin egen læringsprosess. De er aktivt initierende og utforskende, aktivt oppfattende, organiserende, selekterende og bearbeidende i forhold til sine erfaringer med omverdenen. Etter dette var ikke barn – slik det var fremholdt tidligere, å sammenligne med »en passiv beholder« som skulle fylles med kunnskap, men en aktiv og initierende samarbeidspartner, som i læringsprosessen måtte sees som en likeverdig menneskelig partner.

Slik Piaget beskrev små barn, var de imidlertid egosentriske og individualistiske med liten evne til å ta del i andre menneskers følelser, behov og ønsker og uten evne til å ta andres perspektiv. Ut fra Piagets forståelse blir barn bare langsomt sosialisert etter som de tar opp i seg den ytre og virkelige verden. Piaget la først og fremst vekt på barns aktive, utforskende erfaring med den tinglige verden, den sosiale erfaring

og læring synes han å ta for gitt.

Piagets og Montessories bidrag til en ny forståelse av barn som aktive samarbeidspartnere i sin læringsprosess, var imidlertid et viktig bidrag til den nye forståelse av barns mentale –utvikling, slik den empiriske spe- og småbarns forskningen etter hvert kom til å beskrive den i et sosialt, interaksjons orientert perspektiv.

Betydningen av »kommunikasjon« og »formidlet læring« i barns utvikling.

De fleste vil formodentlig være enige i at »tilknytning«, »kommunikasjon« og »formidlet læring« er sentrale begreper knyttet til relasjonen omsorgsgiver – barn, og representerer kvaliteter som inngår i en helhetlig psykososial interaksjon.

Imidlertid har de nyanserte beskrivelser av foreldre – barn kommunikasjon sitt utgangspunkt i den empiriske spedbarn – mor kommunikasjonen, hvor lyder, mimikk og bevegelser går sammen i et utrolig finstemt og nyansert samspill. I denne forskningen ble spebarnets evne til å initiere, påvirke og bruke kommunikasjonen i sin kontaktutvikling og behovstilfredsstillelse, inngående beskrevet, (Bateson 1975; Newson 1979; Trewarthen 1984, 1988; Stern 1985; Tronick 1989, 1995). Den omfattende forskning knyttet til den følelsesmessige kommunikasjonen,

som viser den gjensidige tilpasning og regulering som skjer mellom omsorgsgiver – barn, understreker den sosiale relasjonen som forutsetning for utvikling av barnet som sosialt vesen og alle dets mentale evner. Det er den sosiale interaksjonen som muliggjør utvikling av en felles meningsforståelse, som igjen er en forutsetning for en videre utvikling av kommunikasjon og etter hvert verbalt språk, (Bruner 1975, 1990; Vygotsky 1978). Det er denne fra naturens side nedlagte søken etter en felles meningsforståelse Bruner kaller »the biology of meaning«, som han ser som en forutsetning for å utvikle en felles handlingsverden.

Viktige forutsetninger for at barnet skal utvikle sin evne til kommunikasjon, kan oppsummeres i noen hovedpunkter:

- At barnet blir oppfattet som en person med sine individuelle kvaliteter knyttet til behov, ønsker, temperament, personlighet og ferdigheter. Den måten omsorgsgivere ser og forstår barnet på, er avgjørende for hvordan de er i stand til å møte, akseptere og gi anerkjennelse til barnet og møte dets fysiske så vel som psykososiale behov.
- At omsorgsgivere er i stand til å identifisere seg med barnet og danne en forståelse av barnets behov og indre følelsesmessige tilstand. Denne evnen til å oppfat-

te og forholde seg til barnets situasjon, er avgjørende for hvordan omsorgsgivere er i stand til å møte barnets behov og forstå dets individuelle natur.

- At det dannes en enkel form for kommunikasjon allerede like etter fødselen. Den begynner med at omsorgsgiver ser etter intensjoner eller reaksjoner som oppfattes som meningsfulle uttrykk for behov eller ønsker, som omsorgsgiver kan forhold seg til og imøtekomme. Etter hvert utvikles denne enkle form for kommunikasjon til en mer og mer sammensatt interaksjon, som gjerne beskrives som en spiral, (Rye 1993).
- At denne grunnleggende kommunikasjon får mulighet til å videreutvikle seg som en forutsetning for meningsfylt menneskelig læring og utvikling, og forblir sentral gjennom hele livet (Hundeide 1996; Rye 1996).

Barnet som aktiv aktør i sin egen læring ble først systematisk beskrevet i Lev Vygotskys arbeider i 1920 – 30 årene. Vygotsky (1978) la avgjørende vekt på interaksjonen voksne – barn og den kulturelle kontekst for barns utvikling av mentale evner og mestring av omverden. Dette danner grunnlaget for utvikling av abstraktet begreper og språk, (Kozulin 1998). Denne tenkningen ble videreført senere av Urie Bronfenbrenner og

ga opphav til Bronfenbrenners sosio-økologiske perspektiv på barns utvikling, (Bronfenbrenner 1979). Vygotskys arbeider ble ikke kjent i vesten før i 1970 – 80 årene.

En lignende måte å forstå den sosiale/kulturelle erfarings betydning for psykososial utvikling og læring, finner en i Reuven Feuersteins teori om »Mediated Learning Experience«, (Feuerstein, Klein & Tannenbaum 1991). Begrepet »formidlet læring« i forhold til spebarn og småbarn, ble imidlertid først anvendt av Pnina Klein i sin forskning og beskrivelse av noen av formidlings kvalitetene i forbindelse med utvikling av MISC – programmet (More Intelligent, Sensitive Child). Kleins beskrivelse og empiriske utforskning av betydningen av formidlingskvalitetene i forhold til samspill med små barn, fremholder betydningen av omsorgsgivers rolle som veileder, lærer og støttespiller for barnet i dets erfaring, læring og gradvise mestring av sitt forhold til omverdenen. I bruken av MISC – programmet forutsettes det en utvikling av den grunnleggende kommunikasjonen omtalt ovenfor, og at den er integrerte kvaliteter i samspillet hvor formidling foregår. Forskningen knyttet til MISC- programmet har vist at det ikke bare beforder en bedre intellektuell utvikling, men i høy grad også involverer og utvikler den følelsesmessige kommuni-

kasjon og tilknytning (Klein 1992). Dette er også i overensstemmelse med Bruner (1990), hvor det fremgår at integrering og modulering av affekt i interaksjon, er en forutsetning for utvikling av en meningsfull relasjon og derved også mentale funksjoner knyttet til interaksjon og språk.

Det er på denne bakgrunn av den teoretiske og forskningsmessige utvikling innen området »omsorgsgiver – barn interaksjon«, kort oppsummert ovenfor, at det synes rimelig å beskrive tilknytning, kommunikasjon og formidlet læring som en helhetlig, interaksjons og utviklingsorientert prosess (Rye 1993). De tre tradisjonene danner en referanseramme for å forstå og beskrive psykososial utvikling, og for å forstå hvordan hjelpetiltak kan settes inn når interaksjonen barnet opplever ikke gir utviklings fremmende erfaringer i tilstrekkelig grad.

Noen viktige karakteristika ved moderne intervensjons programmer

Den »første generasjon« av programmer for tidlig intervensjon var basert på den stadig voksende kunnskap om barns tidlige samspill med sine mødre, som ble publisert i 1970- årene. Undersøkelsene viste bl.a. at mødres engasjement for å lære barna sine noe, deres responsivitet overfor barnas signaler, de-

res forventninger og forholdet mellom mødres og barns interaksjonsmåter, var av stor betydning for barnas utvikling, (Rye, 2001).

Et av problemene var imidlertid at disse begrepene var lite konkretisert eller operasjonalisert. De var generelle og relativt abstrakte beskrivelser som krevet mer konkret forankring for å kunne anvendes i et program for intervensjon. Imidlertid ble det etter hvert laget programmer for tidlig intervensjon, hvor hensikten var å lære mødre andre og bedre måter å være sammen med barna sine på. Dette er en tilnærming til intervensjon som er typisk instruktiv, og som etter hvert pådro seg negative reaksjoner. Det ble rapportert at mødrene følte seg mindreverdige og utilstrekkelige, at de hadde en fremmed følelse ved å skulle følge andre rutiner enn vanlig og bruke uvandt lekemateriale, at de ble avhengige av å følge oppskrifter, (Lombard 1981).

Andre »generasjon« av programmer for tidlig intervensjon kom i 1980 – årene. De bygger på den nye kunnskap om den følelsesrelaterte kommunikative utvikling hos små barn, (Stern 1985; Trewarthen 1984, 1988; Papousek & Papousek 1977), og på den mediasjons orienterte tilnærming til forståelse av tidlig læring, (Vygotsky 1978; Feuerstein, Klein, Tannenbaum 1991). De mest kjente intervensjons programmene fra disse tradi-

sjonene er ORION – programmet fra Holland (Aarts 1988) senere kalt Marte Meo, MISC – programmet fra Israel, og ICDP – programmet (International Child Development Programmes) fra Norge.

Ideen om å basere tidlig psykoso- sial intervensjon på sensitivisering av omsorgsgiverne for barnas behov og situasjon, bevisstgjøre dem om deres egen evne til – og mulighet for å fremme barnas utvikling, samt reaktivere omsorgsgivernes innlevelse gjennom deltakelse i barnas dagligdagse aktiviteter og følelser, markerte en ny tilnærming til å bedre omsorgen for barn og fremme deres mulighet for læring. Denne tilnærmingen kan summeres opp i noen hovedpunkter:

- Reaktivere og videreutvikle omsorgsgivernes allerede eksisterende positive kvaliteter i omsorg og samvær med barna.
- Styrke omsorgsgivernes selvfølelse, selvtillit, motivasjon og bevissthet om sin egen evne til å støtt og fremme barnas utvikling.
- Øke omsorgsgivernes sensitivitet for og bevissthet om barnas behov og utvikling.
- Styrke omsorgsgivernes selvfølelse, selvtillit, motivasjon og bevissthet om sin egen evne til å støtt og fremme barnas utvikling.
- Fremme omsorgspersonenes positive oppfatning av barnet og dets muligheter til utvikling.

- Fremme en bedre forståelse av den betydning omsorgsgiverbarn samværet har for barnets utvikling.

Utgangspunktet for å støtte utvikling av en bedre interaksjon omsorgsgiver – barn er de sentrale kvalitetene i omsorgsgiver – barn samspill som er beskrevet i den moderne utviklings psykologiske forskning. I hovedsak er det de samme kvalitetene knyttet til kommunikasjon (Marte Meo-programmet) og formidlet læring (MISC – programmet), som inngår i ICDP – programmet. Disse kvalitetene synes å være universelle i det deres mening gjenkjennes i ulike kulturer, men manifesterer seg på forskjellig måte i ulike sosiale situasjoner og kulturelle sammenhenger (Rye 2001).

Som det fremgår av punktene ovenfor, tas det sikte på å aktivere og reaktivere de individuelle måtene omsorgsgiverne selv har i seg, eller har et tilgjengelig potensiale for, som kan mobiliseres og videreutvikles. Denne tilnærming til å støtte utvikling av en bedre interaksjon omsorgsgiver – barn er basert på den oppfatning at forandring av negative interaksjons mønstre forankret i erfaringer fra egen oppvekst og integrert i sterke følelser og opplevelser, i relativt liten grad lar seg påvirke ved informasjon og rådgivning.

De kvalitetene i omsorgsgiver – barn interaksjon som empirisk forskning har vist å være viktige for barns omsorg og utvikling, er gitt en enkel formulering i ICDP – programmet.

Det dreier seg om følgende kvaliteter:

- Vis positive følelser – vis at du er glad i barnet ditt.
- Juster deg til barnet og følg dets utspill.
- Snakk til barnet ditt om ting det er opptatt av og prøv å få i gang en »følelsemessig samtale«.
- Gi ros og anerkjennelse for det barnet klarer å gjøre.
- Hjelp barnet å samle sin oppmerksomhet, slik at dere har en felles opplevelse av ting i omgivelsene.
- Gi mening til barnets opplevelse av omverdenen ved å beskrive det dere opplever sammen og ved å vise følelser og entusiasme.
- Utdyp og gi forklaringer når du opplever noen sammen med barnet ditt.
- Hjelp barnet ditt å kontrollere seg selv ved å sette grenser for det på en positiv måte, ved å lede det, vise positive alternativer og ved å planlegge sammen.

Erfaringen har vist at det er nødvendig å ta utgangspunkt i den enkelte persons individuelle iboende forutsetninger og interaksjons mønstre, og gi støtte og anerkjennelse i

en prosess som medfører gjenkjenning av egne interaksjons måter – med særlig fokus på det som fungerer godt. I denne sammenheng er det viktig å støtte forsøk på å benytte de positive interaksjons måtene i nye sammenhenger, og vilje til å utforske nye alternative måter å være sammen med barnet på. Gjennom en slik prosess mot en bedre forståelse av seg selv og barnet og konkret opplevelse av positive erfaringer gjennom alternative interaksjons måter, oppnås det en gradvis utvikling av nye interaksjons mønstre som fungerer bedre for både barn og omsorgsgiver.

Erfaringene har vist at når en slik prosess kommer i gang, vil de negative interaksjons måtene avta, (Rye 1993, 2001; Klein 2001).

De ovenfor nevnte interaksjons kvalitetene, slik de er formulert i ICDPs program for tidlig intervensjon, kan imidlertid med fordel også knyttes inn i arbeid med større barn og ungdom.

I prinsippet gjelder de fleste av disse kvalitetene interaksjon mellom mennesker generelt, uansett alder. Men det er viktig å formulere deres innhold på måter som kjennes som relevante i den sammenheng en vil bruke dem. Som eksempler på hvordan det kan gjøres, er de formulert for bruk i skolen for: lærer – elev interaksjon, elev – elev interaksjon, lærer – foreldre interaksjon, (Rye 2001).

En ressursorientert tilnærming for å fremme utvikling

Den skissen av en utvikling i tenkning og arbeidsformer i tidlige tiltak for barn og familier med spesielle behov – »tegnet ovenfor«, reflekterer ikke bare nye erkjennelser om barns psykososiale behov, men viser også en langt sterkere vekt på mobilisering av tilgjengelige ressurser hos barn og omsorgsgivere. Utgangspunktet er forandret fra beskrivelse og diagnostisering av funksjons – og adferdsavvik, til en beskrivelse og bevisstgjøring om potensielle ressurser og muligheter for utvikling. Denne nyorienteringen har sammenheng både med en ny forståelse av barns behov og utvikling, og de mange negative erfaringer som er høstet når det gjelder å fremme psykososial utvikling og læring gjennom å fokusere innsatsen for utvikling på bedring av de svake sider av barnets funksjon. Det foreligger i dag grunnlag for en ny forståelse av betydningen av hvilken kraft til utvikling som ligger i å oppleve av å bli møtt, forstått, akseptert, anerkjent og elsket som den person en er, (Sollied & Kirkebæk 2001; Hedenbro & Wirtberg 2000), og et samarbeid som tar utgangspunkt i det som fungerer og mestres.

Denne nyorientering gjelder også barn med spesielle funksjons og utviklingsvansker.

Fra en lang og medisinsk inspirert fokusering på de svake og sviktende funksjoner, er det i dag på gang en orientering i retning av i større grad også å beskrive de intakte og positive ressurser. Ved å mobilisere de ressurssterke funksjoner er det mulig både å kompensere for og eventuelt trekke de svake funksjoner med seg, og derved fremme utvikling, (Rye 1999).

Det finnes ikke i dag en entydig teoretisk og metodisk »bro« mellom en beskrivelse av psykologiske funksjonssvakheter og pedagogisk – psykologiske tiltak, bort sett fra at slike beskrivelser leder til trening for å bedre svake funksjoner. Derimot finnes det pedagogiske og psykologiske teorier, metoder og erfaringer som går på at å styrke selvtillit, legge til rette erfaring av mestring, og å mobilisere de tilgjengelige ressurser i læringssammenheng, hvor en positiv interaksjon er selve mediet for læring og utvikling.

Ut fra den erfaring som foreligger om at svikt orienterte spesialpedagogiske tiltak sjelden leder til målet, og den erfaring at en ressursorientert tilnærming har betydelig bedre sjanse til å mobilisere den enkeltes ressurser, burde den pedagogisk – psykologiske tjenesten – og spesialpedagogikken – rette sin hovedinnsats mot å beskrive potensielle og alternative ressurser og

hvordan disse kan mobiliseres og videreutvikles for å fremme utvikling, mestring og læring.

Dette er ikke nye ideer. Både Lev Vygotsky og Reuven Feuerstein var opptatt av at tradisjonelle, statiske tester for kartlegging av mental ferdighet og annen mestring var laget på bakgrunn av sin samtids utviklingsteorier og sosiale kontekst, og bør ikke uten videre overføres til helt andre teoretiske referanserammer og praktiske anvendelser (Tzuriel & Haywood 1992). Denne erkjennelsen lå til grunn for utvikling av tradisjonen knyttet til »Dynamic Assessment« i undersøkelser av lærevansker hos barn med fokus på individuelle strategier for læring og utvikling (Feuerstein, Rand, & Hoffman 1979). Den økende interessen i 1970 – 80 årene for tradisjonen »Dynamic Assessment« , som primært går på beskrivelse av barns potensiale for læring, synes å ha sammenheng med en generelt sett øket innsikt i betydningen av sosiale og kommunikative faktorer i barns læring. Dette var bl.a. en viktig forutsetning for integrering av barn med spesielle behov i barnehage og skole.

I »Dynamic Assessment« tradisjonen er en ikke primært interessert i gradering av barns funksjon og evner ut fra alders normerte skalaer, men legger hovedvekten på beskrivelse av barnas læreprosesser, hvilke funksjonsvansker som hindrer læring og hvordan disse

kan modifiseres gjennom formidlet læring, osv. (Tzuriel 1992).

Det vil i denne sammenheng føre alt for langt å redegjøre for mulighetene som er utviklet når det gjelder undersøkelse av barns læremuligheter gjennom tradisjonen »Dynamic Assessment«. Det finnes en rekke ulike arbeidsmåter som er utviklet under denne rammen for forståelse av barns læring. Tradisjonen nevnes her summarisk for å minne om at det finnes alternative tilnærminger til innsikt i barns ressurser og muligheter for læring, enn den etter hånden »finmaske« testmetodikk rettet in på beskrivelse av dysfunksjoner, som har foregått de siste decennier. Interessert lesere vil finne inngående redegjørelser og omfattende referanser i en rekke publikasjoner over de siste 20 år. Jeg nøyer meg med å vise til Tzuriel 1992, og Jitendra og Kameenui 1993, i tillegg til de som er nevnt ovenfor.

Hovedpoenget i denne sammenheng er å peke på at det i dag foreligger dokumentasjon for at støtte til læring og utvikling som tar utgangspunkt i en ressursorientert analyse av barns kommunikative funksjon og ressurser for utvikling av sosial og kognitiv læring, gir positive resultater både i førskole og skolealder. Det synes imidlertid ikke som en slik prosess- og ressursorientert analyse av barns læringssituasjon har fått gjennom-

slag i den psykologisk- pedagogiske hverdag. Og selv i de tilfeller hvor det i tillegg til beskrivelse av funksjons forstyrrelser også foreligger en mer ressursorientert beskrivelse, synes det som de spesialpedagogiske tiltak fortrinnsvis tar utgangspunkt i de svake funksjoner.

Den pedagogisk – psykologiske tjenesten har i dag betydelig kunnskap om funksjons forstyrrelser som begrenser den aktuelle utvikling og læring og metoder for å arbeide med å bedre disse. Denne innsikten kan være nyttig for å forstå den enkeltes aktuelle begrensninger, men den sier lite om hvilke potensielle ressurser som finnes og hvordan disse kan nås, mobiliseres og utnyttes i den enkeltes utvikling. En slik omlegning av den profesjonelle orientering og praksis forutsetter imidlertid en forandring i tenkning og arbeidsform, både innen psykologisk og pedagogisk praksis. En forandring i retning av en ressursorientert arbeidsmåte ville imidlertid være i samsvar med det »paradigmeskifte« som mange hevder er på gang når det gjelder tiltak for å hjelpe barn med spesielle behov. Med den innsikt som i dag finnes om betydningen av kommunikasjon og formidling av læring, kan kunnskap om lærehemmende funksjonsforstyrrelser settes inn i en ny og mer konstruktiv sammenheng.

En omlegning av filosofi og arbeidsform til mer fokusering på beskrivelse og mobilisering av potensielle ressurser hos foreldre til barn med spesielle behov, har allerede vært i utvikling over lengre tid. Holdningsendringen har først og fremst manifestert seg i samarbeidet mellom fagpersoner og foreldre. Begreper som »empowering«, (Fau-reholm, J., Lyng Brønholte, L. & Blæhr, M. 1999, Dunst, Trivette & Deal 1988, Freire 1973), »enabling« (Dunst & Trivette 1987, Shelton, Jeppson & Johnson 1987), »partnership« (Kramer, McGonigel & Kaufmann 1991), som i mange år har vært benyttet i faglitteraturen, reflekterer en ny holdning til samarbeid med foreldre enn det som tidligere var vanlig.

Mens fagpersoner innen den sosialmedisinske tjeneste, PP- tjenesten og barnepsykiatrien i 1970 – årene hadde en holdning til samarbeid med omsorgspersoner om tiltak for barn, som kan beskrives som »profesjons sentrert« – at de profesjonelle både beskrev problemene og stod for behandlingen, kunne en i 1980 – årene se en forandring hvor foreldre og andre omsorgspersoner ble trukket mer inn i gjennomføringen av aktuelle tiltak. Men det er først i 1990 – årene at foreldre og andre omsorgspersoner blitt aktivt trukket i beskrivelsen av problemene, hvilke tiltak som er mulige og hvordan de skal settes ut i livet – i og utenfor hjemmet.

Fra et fullstendig profesjons styrt samarbeid mellom fagpersoner og omsorgspersoner, finner en i dag mer og mer et samarbeid hvor foreldre og andre omsorgspersoner deltar i alle deler av den prosess som fører til hjelpetiltak. Erkjen-nelsen av at en viktig side ved tiltak for å bedre barns psykososiale funksjon først og fremst består i å bedre interaksjon og samarbeid mellom barn og viktige omsorgs- og kontaktpersoner, har ført til at disse personene i barns liv får en viktig plass i arbeidet med å bedre deres tilpasning og utvikling.

Det er imidlertid ikke bare snakk om utvikling av en ny og ressursorientert arbeidsform når det gjelder tiltak for å støtte og hjelpe omsorgsgivere og deres forhold til sine barn, men også å utvikle metoder for å beskrive og utnytte de tilgjengelig sterke funksjoner som drivkrefter i barns utvikling. Det innebærer å beskrive og utvikle de potensielle ressurser som de fleste barn med ulike spesielle behov har. Beskrivelse er i seg selv ikke nok. Potensielle funksjoner må settes inn i en sammenheng med fokus på læring og utvikling.

Utvikling av tjenester og arbeidsmåter som representerer en systematisk ressursorientert innsats når det gjelder omsorgsgivere og barn med spesielle behov, er – slik jeg ser det – den største utfordringen i dag for barnepsykiatrien, PP-

tjensten, helse og sosialtjenesten, barnevernet og spesialpedagogikken. Om arbeidet innen disse viktige områdene for barn og deres familier skal kunne utnytte de nyere innsikter om barns behov og utvikling, er en omlegging av de tradisjonelle arbeidsformene nødvendig. Det dreier seg om en dreining fra en ensidig fokusering på beskrivelse og trening av svake funksjoner, til en klarere fokusering på mobilisering av tilgjengelige funksjoner og ressurser som kan fremme læring og utvikling, i tillegg til å kompensere for de svake funksjoner. I denne sammenheng er en systematisk utnyttelse av de ovenfor nevnte sentral kvaliteter i personlig interaksjon viktig. De fungerer som et nødvendig medium i utvikling av læring og mestring.

Referencer

- Ainsworth, M.D.S.; Blehar, M.C.; & Waters, E. (1978): *Patterns of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Bateson, M.C. (1975): Mother – Infant Exchanges: The epigenesis of conversational interaction. *Annals of New York Academy of Sciences*, 263, 101 – 113.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988): *A Secure Base*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1975): From Communication to Language. *Cognition*, 3, 255 – 287.
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. London: Harvard Univ. Press.
- Cicchetti, D.; Toth, S.L. & Lynch, M. (1995): Bowlby's dream comes full circle. I T.H. Ollendick & R.J. Prinz (red), *Advances in Clinical Child Psychology*, vol.17. New York: Plenum Press.
- Dunst, C. J. ; Trivette, C.M. & Deal, A. (1988): *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA.: Brookline Books.
- Dunst, C.J. & Trivette, C.M. (1987): Enabling and empowering families: Conceptual and intervention issues. *School Psychology Review*, 16, (4). 443 -456.
- Faureholm, J.; Lyng Brønholm, L. & Blæhr, M. (1999): *Foreldrekompetence i udsatte familier*: Århus: Systime.
- Feuerstein, R.; Klein, P.S. & Tanenbaum, A.J. (1991): *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House, LTD.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M.B. (1979): *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Freire, P. (1973): *De undertryktes pædagogikk*. København: Ejlers Forlag.
- Hedenbro, M. & Wirtberg, J. (2000): *Samspelets Kraft: Marte Meo – mulighet till utveckling*. Stockholm: Liber AB.
- Hundeide, K. (1996): *Ledet Samspill*. Nesbru: Vett og Viten.
- Jitendra, A.K. & Kameenui, E.J. (1993): Dynamic Assessment as a Compensatory Assessment Approach: A des-

- crition and Analysis. *Remedial and Special Education*, v14, no.5, 1993, p. 6 – 18.
- Kramer, B.S.; McGonigel, M.J. & Kaufmann, R.K. (1991): Developing the IFSP Outcomes, Strategies, Activities, and Services. I M.J. McGonigel; R.K Kaufmann & B.H. Johnson (red.), *Guidelines and Recommended Practices for the Individualized Family Service Plan*. Bethesda, Maryland: Association for the Care of Children's Health.
- Lombard, A. (1981): *Success Begins at Home*. Lexington, Mass. : D.C. Heath & Co.
- Montesorie, M. (1968): *Spontaneous activity in education*. Cambridge, Mass.: Robert Bentley Inc.
- Newson, J. (1979): Intentional behaviour in young infant. I D: Schaffer & J.Dunn (red.), *The First Year of Life*. Chichester: Wiley & Son.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1977): Mothering and the cognitive head – start: Psychobiological Considerations. I H.R. Schaffer (red.), *Studies in Mother – Infant Interaction*. London: Academic Press.
- Piaget, J. (1952): *The Origin of Intelligence in Children*. New York: Int. Univ. Press.
- Rye, H. (1993): *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rye, H. (1996): 3 bøker for omsorgsgivere: 0-1 år: »Du og Jeg«, 1 –3 år: »sammen ut i Verden«, » Samspill, selvstendighet og samarbeid«. Nesbru: Vett og Viten.
- Rye, H. (1999): Samspill med barn med særlige behov. I D.Cecchin & E. Sander (red.), *Liv og Læring – pædagogiske kontekster*. København: BUPL.
- Rye, H. (2001): Helping Children and Families with Special Needs: A resource-Oriented Approach. I B.H. Johnsen & M. Skjørten (red.), *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo: Unipub forlag.
- Rye, H. (2001): Twelve Years of Early Intervention in Ethiopia. I P.S. Klein (red.), *Seeds of Hope: Twelve Years of Early Intervention in Africa*. Oslo: Unipub. forlag.
- Shelton, T.; Jeppeson, E. & Johnson, B.H. (1987): *Family-Centered Care for Children with Special Care Needs*. Washington, DC.: Association for the Care of Children's Health.
- Sollied, S. & Kirkebæk, B. (2001): *Samspill og samopplevelse – om videoanalyse og forældrevejledning*. Virum: VIKOM.
- Stern, D. (1985): *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern, D. (1995): *The Motherhood Constellation*. New York: Basic Books.
- Trevarthen, C. (1984): Emotions in Infancy: Regulators of contacts and relationships with persons. I K. Scherer & Enran (red.), *Approaches to Emotion*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Trevarthen, C. (1988): Universal cooperative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents. I G. Jahoda & I.M. Lewis (red.), *Acquiring Culture: Cross-Cultural Studies in Child Development*. London: Croom Helm.
- Tronick, E.Z. (1989): Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112 – 119.
- Tronick, E.Z. (1995): Touch in Mother – Infant Interaction. I T.M. Field, (red), *Touch in Early Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.

Tzuriel, D. & Haywood, H.C. (1992): The development of interactive – dynamic approaches for assessment of learning potential. I.H.C. Haywood & D. Tzuriel (red.), *Interactive Assessment*. New York: Springer Verlag.

Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
Aarts, M. (1988): *OTION – home-training*. Weert: ORION.

Kompetenceudvikling i kontekst – relations- og ressourceorienteret pædagogik



Af *Mogens Blæhr*

Indledning

Udvikling og implementering af den relations- og ressourceorienterede pædagogik i skole- og institutionsammenhæng er under hastig udbredelse rundt om i landet. Motiveringen for at tage del i denne udvikling af nye metoder og principper i det daglige arbejde er sandsynligvis begrundet i mange forskellige interesser og ønsker. Skoler og institutioner bliver mødt med forventninger, ind imellem modstridende, om at bidrage til løsningen af mange af de opgaver, et tiltagende kompliceret og komplekst samfund stiller børn og børnefamilier overfor, bl.a. opgaver som omsorg for samt udvikling og opdragelse af børnegenerationen – en børnegeneration, der vokser op under materielle og sociale vilkår og et værdimæssigt grundlag, der er under betydelig ændring (Dencik og Jørgensen 1999).

Læreren, pædagogen og øvrige aktører oplever sig presset i udøvelsen af deres hverv og i nogen grad magtesløse overfor dele af opgaven. Det drejer sig blandt andet om løsningen af socialpædagogiske op-

gaver overfor børn og unge med sværere problemer, hvor den enkelte lærer oplever, at det enkelte barn burde have støtte eller et behandlingstilbud. Lærerne ser sig ikke rustet til at løse sådanne opgaver og efterlyser bl.a. supervisionsmuligheder og efteruddannelse (Arbejdstilsynet 2001).

I Sæby Kommune er der over en årrække arbejdet med udviklingen af nye metoder i indsatsen overfor børn og unge med sådanne sværere problemer¹ og i den aktuelle sammenhæng, hvor der er sat fokus på den relations- og ressourceorienterede pædagogik, kan det være værdifuldt at fremlægge nogle af de erfaringer, der vedrører udviklingen af medarbejdernes kompetencer med udgangspunkt i denne pædagogik. Erfaringerne er også med baggrund i eksempler fra projekter omtalt i dette temahæfte.

Kompetenceudvikling er en integreret del af ICDP oplæringen (Hundeide 1996) med fokus på den

¹ En samlet redegørelse forventes publiceret på forlaget Systime i 2002.

individuelle kompetenceudvikling. Hundeide beskriver forskellige færdigheds- og kundskabsniveauer i ICDP programmet, som må tilregnes for at mestre alle sider af programmet. Kompetenceudviklingen gennemføres ikke kun som et individuelt forehavende (f.eks. refleksion over egen praksis via logbog og videofeedback), men også i dialog (kollegafeedback to og to samt i gruppe). Vi har erfaret at den kontekst, hvor under denne kompetenceudvikling finder sted og hvor under den relations- og ressourcerorienterede pædagogik bliver implementeret, er af afgørende betydning for succes. Det giver således god mening at forstå kompetenceudvikling i skoler og institutioner som et anliggende, der omhandler både det individuelle, det kollegiale og det organisatoriske.

I det følgende er det især konteksten, der vil blive fremhævet. Men først vil der blive redegjort for færdigheds- og kundskabsniveauer i ICDP programmet (Hundeide 1996).

Færdigheds- og kundskabsniveauer

ICDP programmet er udviklet og praktiseres i meget forskellige sammenhænge. Det teoretiske og metodiske fundament har opmærksomheden rettet mod relationen omsorgsgiver-barn. Omsorgsgiver er i den sammenhæng i ud-

gangspunktet barnets forældre eller den voksne, der har forældreopgaven. Sensitivisering af omsorgsgiver som den, der etablerer og udvikler denne kontakt og tilknytning som fundament for at tilgode barnets grundlæggende behov for omsorg, udvikling og opdragelse er målet. Vejledning af omsorgsgiver med det formål at fremme denne proces er opgaven. De internationale erfaringer med ICDP programmet uden for Skandinavien bygger på dette fundament (Rye 1997)

I Skandinavisk sammenhæng er omsorgs-, udviklings- og opdragsopgaven i vid udstrækning varetaget af skoler og institutioner, idet skandinaviske og især danske børn tilbringer en stor del af deres dagligdag uden for hjemmet. Der er både lovgivet om og tradition for, at forældre og skoler- og institutioner indgår i et samarbejde om opgaven. Typisk er dette samarbejde særlig tæt under barnets opvækst i småbarnsalderen, medens det i intensitet aftager over årene efterhånden som barnet bliver ældre. Samtidig er det pædagogens og lærerens erfaring at nærheden og intensiteten i dette samarbejde som regel er mindre intenst i forhold til de børn, hvor pædagogen og læreren oplever det største behov. Det er også her indholdet i samarbejdet ofte opleves vanskeligt og konfliktfyldt. Når læreren og pædagogen

ikke ser sig rustet til at løse denne omsorgs-, udviklings- og opdragelsesopgave og efterlyser supervisionsmuligheder og efteruddannelse er det ofte med et ønske om at blive bedre til at håndtere »den vanskelige samtale«.

Forældrevejledningsprojektet i Norge (BFD/SHD 1995) er et forsøg på at give bl.a. sundhedsplejersken, pædagogen og læreren bedre muligheder for at håndtere samarbejdet med forældrene specielt hvad angår forældrevejledningen.

Når jeg i dansk sammenhæng argumenterer for, at den faglige opgave omhandler både samarbejdet med forældrene, her under også vejledningsopgaven, og den pædagogiske opgave i samarbejdet med barnet, så er det under henvisning til forannævnte vilkår, hvor under danske børn vokser op.

Det er med samme begrundelse jeg argumenterer for, at den faglige kompetenceudvikling ideelt set bør udvikles til mestring af kundskaber og færdigheder på alle fire niveauer i ICDP programmet nævnt nedenfor. Vi henvender os til professionelle (sundhedsplejersker, pædagoger og lærere), der alle i forvejen har en uddannelse, hvor formidling er en væsentlig del af både teori og praktik.

Hundeide (ibid.) skelner mellem forskellige kundskabsniveauer og færdigheder ved oplæring af trænere og vejledere. Der er tale om to typer af kundskaber: Automatiserede færdigheder og instruktionskundskab. For at mestre alle sider af programmet skal følgende færdigheder/kundskaber mestres:

- Verbaliserbar vejledningskundskab: Vejlederen skal kunne forklare og forelæse om oplægget og om alle detaljer i gennemførelsen, der for de fleste fungerer automatisk. Denne type af kundskab fås gennem informationshæfter o. lgn. Den har begrænset værdi, da den ikke nødvendigvis påvirker praksis.
- Observationsfærdigheder: For at blive en god vejleder må man nødvendigvis være i stand til at observere samspil mellem omsorgsgiver og barn.
- Udøvelsesfærdighed: Det er helt afgørende at vejlederen ud over at kunne forelæse om programmet og observere også kan praktisere.
- Vejledningsfærdigheder: Der kræves en speciel form for oplæring i hvordan man vejleder andre om programmet. Målsætningen for hele programmet er først og fremmest at påvirke omsorgsgivers udøvelseskundskab.

Dette kræver imidlertid et oplæg hvor alle andre former for kundskab også optrænes.

Det forekommer mig i nogen grad problematisk at Hundeide anvender begreber som kundskaber, færdigheder og instruktion samt program, da det i dansk sammenhæng kan associere til forestillinger om noget yderligt (et program der bygger på noget instruktivt og mekanisk, noget der kan indlæres) frem for noget inderligt (der bygger på potentielle ressourcer hos alle, ressourcer og potentialer der kan udvikles og forfines gennem sensitivering, noget der er). Med begrebet kompetence og kompetenceudvikling ønsker jeg at udvide forståelsesrammen for hvad det er for en opgave, der gemmer sig bag pædagogisk at praktisere og udvikle en pædagogisk praksis baseret på principperne for en relations- og ressourceorienteret pædagogik.

Kompetencebegrebet er sat til debat og der er forskellige opfattelser af hvad begrebet dækker over psykologisk, sociologisk eller pædagogisk. I den her sammenhæng skal kompetence forstås som det der vedrører det hele menneskes udviklingspotentiale og kompetenceudvikling, som det at lære i ordets bredeste forstand. Læring ses som et medfødt potentiale og læring ses som en social proces. Læring fore-

går ikke kun alene, men også sammen med andre.

Målet for kompetenceudviklingen på et niveau, hvor fagpersonen kan siges at mestrer praktisering af en relations- og ressourceorienteret pædagogik er, at sundhedsplejersken, pædagogen og læreren bliver i stand til både at begrunde, udøve og formidle en praksis, der bygger på principperne. Det skal samtidig understreges, at der er tale om en opgave – ikke kun for tilfældet – men for livet, idet der er tale om medfødte potentialer og ressourcer, der hele livet igennem kan udfoldes, udvikles, nuanceres og forfines.

Midlerne – den personlige og sociale dimension – er refleksion over egen og fælles praksis gennem systematisk dokumentation af egen praksis og feedback ved anvendelse af logbog, video, kollegial supervision og teamsamarbejde i overensstemmelse med principperne bag denne pædagogik og det paradigme, principperne bygger på.

Konteksten

Paradigmet bag den relations- og ressourceorienterede pædagogik bygger på et menneske-, samfunds- og videnskabssyn der ud fra en ressourceorienteret forståelse har opmærksomheden rettet imod en praksis, der fremmer og støtter det

enkelte menneskes selvoplevelse og mestring, oplevelse af eget værd, egne ressourcer og egne muligheder for udvikling.

Når vi retter fokus mod de børn og unge, der som nævnt indledningsvis har så svære problemer, at læreren og pædagogen opleve, at det enkelte barn burde have støtte eller et behandlingstilbud, så er der gennem år og generationer udviklet en praksis, der synes at bygge på et menneske-, samfunds- og videnskabssyn, hvor det er fejl og mangler, der konstituerer praksis. Denne praksis manifesterer sig ikke alene i det pædagogiske arbejde med børnene, men også i den økonomisk-administrative praksis ved legitimering af anvendelsen af ekstraordinære ressourcer. Det skal stå meget galt til, hvis det skal begrundes at pågældende børn skal have adgang til forholdsvis flere af fællesskabets ressourcer. Listen over og graden af fortrædeligheder skal være vægtig. På socialforvaltningen og i skoleforvaltningen taler de om de tunge børne- og familiesager. Og de bliver tunge både bogstaveligt i omfang og vægt af sagsakter, men også overført som fagligt og personligt tunge opgaver, for de fagpersoner, der er omkring dem.

Sådanne stemninger og holdninger til børnene og forældrene folder sig ud på lærerværelset og i personalestuen i daginstitutionen i pause-

snakken. Samme stemninger og holdninger breder sig på visitations- og koordinationsmøderne på samme skoler og institutioner, når der skal planlægges, evalueres og koordineres. Og temaerne er sat på dagsordenen ved forældremødet.

Samtidig er vi mange, der har arbejdet som rådgivere og vejledere inden for samme område gennem mange år, der kan genkende den mere eller mindre håndgribelige stemning og atmosfære af skoler og institutioner, hvor det er »giftigt« at være medarbejder og barn. Hvor måden at være sammen på er undertrykkende og underkendende frem for understøttende og anerkendende. Dette uanset om vi ser på de voksne sammen eller de voksne og børnene sammen. Og oftest forplanter det sig også til børnenes måde at være sammen på. Mobning er fra at være et overset eller accepteret problem nu kommet på dagsordenen til overvejelse om muligheden for at skaffe sig af med det.

Konteksten handler dybest set om forskellige normer og holdning til måden at være sammen på, der hvor vi holder skole, daginstitution, forvaltning, m.m. Institutions- og skolekulturen set som den praksis, der dagligt udfolder sig i samvær og opgaveløsning.

En daglig praksis i modstrid med de værdier, den relations- og ressour-

ceorienterede pædagogik er funderet på, er et problematisk udgangspunkt for at iværksætte et kompetenceudviklingsforløb i overensstemmelse med denne pædagogik.

Kompetenceudviklingen som vi indtil nu har praktiseret den, sætter den enkelte medarbejders praksis på spil både fagligt og personligt. Forudsætningen er parathed og åbenhed om egen praksis. Villigheden til at lægge sin egen praksis frem for kollegerne til fælles skue. Og egen praksis er ikke kun billeder på succes og det at lykkes, men også billeder på det modsatte. I praksis synes det at være meget vanskeligt ikke at forfalde til at beskæftige sig med det problematisk og fejlagtige.

Rammebetingelser der fremmer kompetenceudviklingen

Som nævnt tidligere ses kompetenceudvikling i sammenhæng med læring. Læring ses som et medfødt potentiale og læring ses som en social proces. Læring foregår ikke kun alene, men også sammen med andre. Refleksionerne over egen praksis er kun en del af opgaven. Refleksioner over egen og fælles praksis er opgaven. Kollegafeedback og teamsamarbejde er højt prioriterede midler til at nå målet. Det handler om mig selv og de andre i dialog.

Erfaringerne fra kompetenceudviklingen i Sæby Kommune, både i forhold til udviklingen af relations- og ressourcerorienteret pædagogik og i forhold til udviklingen af empowerment som metode i samarbejdet med brugerne, viste hvilken afgørende betydning rammebetingelserne for kompetenceudviklingen har. De lærere og pædagoger, der over årene har arbejdet med udvikling af den relations og ressourcerorienterede pædagogik, understregede alle betydningen af at refleksionerne over og udviklingen af egen praksis kunne foregå under trygge betingelser blandt kolleger og under en ledelse, der handler relations- og ressourcerorienteret, er anerkendende og understøttende bestræbelserne hos den enkelte og gruppen af medarbejdere under udviklingsprocessen og er parat til at gå ind og befordre processen, når praktiske og holdningsprægede forhindringer kommer i vejen. Og videre at ledelsen ikke kun accepterer et sådan udviklingsforløb, men også efterspørger udviklingen af sådanne kompetencer og er interesseret spørgende til forløbet.

Det kræver mod at sætte sig selv på spil i et forløb, hvor egen og fælles praksis lægges frem for hinanden. Det er nødvendigt for at lykkes i forhold til egen kompetenceudvikling. Det er ligeledes nødvendigt for at de normer, holdninger og værdi-

er, der ligger bag denne praksis, kan blive implementeret og blive en del af kulturen. Sådan gør vi her hos os. Sådan er vi her hos os.

Flere af medarbejderne drog under interviewene i forbindelse med evalueringen parallellt til tidligere arbejdspladser og udtrykte klart og tydeligt, at under en sådan kultur, som de havde arbejdet under der, havde de aldrig sat sig selv på spil. Og de tilføjede, at så var det heller aldrig lykkedes at udvikle de kompetencer, der latent er til stede hos den enkelte.

Erfaringerne med empowerment projektet viste, at det i projektgruppen af medarbejdere lykkedes at fremme kompetenceudviklingen i kraft af, at der internt i gruppen var sådanne normer og holdninger, at den enkelte vovede at sætte sig selv på spil. Men implementeringen i organisationen lykkedes ikke. Ledelsen accepterede projektet, men ydede det ikke fremme ved at rydde forhindringer af vejen og efterspurgte ikke de værdier, projektet var udtryk for. Organisationens som sådan skabte ikke rum for de ændrede normer, holdninger og værdier. Medarbejderne omkring projektgruppen gav plads for en tid, tålte så at sige projektet for en stund og kunne læne sig beroliget tilbage og fortsætte med hidtidige praksis, da det (endelig) fik ende. Samtidig kunne det konsta-

teres, at der blandt samme gruppe af medarbejdere var flere, der havde udvist og udtrykt anerkendelse af projektet og udtrykt forventninger om at kunne komme med i »anden runde«. Der blev imidlertid ikke nogen anden runde.

En af de største barrierer set af både medarbejdere og ledelse engageret i udviklingen af den relations- og ressourceorienterede pædagogik var, at hele den kommunale organisation ikke er gearret til et sådan paradigmeskifte. Den centrale politiske og administrative ledelse samt de administrative medarbejdere har over generationer vænnet sig til, at udmøntningen af særlige ressourcer betinges af særlige individuelle problemer (fejl og mangler). Hele organisationskulturen i den kommunale organisation har opbygget et bureaukrati, der handler på og i overensstemmelse med en fejl og mangel tænkning. Lettere fejl og mangler udløser ikke særlige ressourcer. Der skal en dokumenteret elendighed til før kommunekassen åbnes. Organisationen og dermed også den enkelte medarbejder fastholdes således ensidigt i samme elendighedstænkning.

Samme erfaringer er på forskellig vis gjort i andre kommuner og institutioner, der har engageret sig i samme opgave (se øvrige artikler i temanummeret).

Lovgivningen

Den del af folkeskoleloven, der omhandler specialundervisning og specialpædagogisk bistand (Undervisningsministeriet 1999), lagde allerede i 1990 afstand til en ensidig fokusering på fejl og mangler som baggrund for at beskrive, forstå og bistå børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte. I udvalgsarbejdet (Undervisningsministeriet 1987) forud for ændringen af bekendtgørelsen bliver det formuleret således: »Kun i ydertilfælde, hvor et barn fødes med f.eks. svære hjerneskader, vil det ikke være muligt gennem tilrettelæggelsen af påvirkningerne i opvækstmiljøet at sikre barnet en almindelig voksertilværelse. Derfor er opbygningen af optimale opvækstforhold og skoleforhold ganske afgørende for, hvor langt børn kan nå. Begrænsningerne ligger først og fremmest i omgivelserne og i langt mindre grad i barnet. Forældres, pædagogers og læreres dygtighed til at skabe muligheder, udfordringer og rammer sætter i og for sig grænsen for, hvor langt børn når« (s.59). Og videre efter en fremhævnings af, at de tidligere cirkulære om kategorisering af eleverne efter diagnostiske kriterier nu afskaffes: »Herved bortfalder den nuværende kategorisering af eleverne efter diagnostiske kriterier og afløses af en individuel funktionsbeskrivelse inden for denne store og inhomogene gruppe af børn, hvis

udvikling kræver særlig støtte.« (s.113).

Ved ændringen af Bistandslovens børneparagraffer i 1993 og senere revisioner af samme lovgivning, nu Serviceloven, fremhæves som ovenfor den vilkårsbestemte forståelsesramme som central for opgaveløsningen (Statens Informations-tjeneste 1990): »Kontinuitet har en ydre, vilkårsbestemt side og en indre, udviklingspsykologisk side. De ydre vilkår er stabilitet i opvækstforholdene, specielt stabilitet i kontakt- og tilknytningsforhold. Sådanne vilkår styrer den indre, udviklingsmæssige side af kontinuiteten, som henviser til barnets/den unges gradvise erhvervelse af en indre sammenhæng, en selvforståelse eller identitetsopfattelse« (s.28).

Ressourcetilgangen til opgaveløsningen fremhæves i vejledningen til Serviceloven (Socialministeriet 1998): »Familiens egne ressourcer og spørgsmålet, om disse med den fornødne hjælp kan styrkes, er af afgørende betydning for valget af hjælpeforanstaltninger. Der skal derfor tillige redegøres for de forhold i familien og hos barnet eller den unge, som kan bidrage til at klare vanskelighederne, og for på hvilken måde disse forhold vil kunne styrkes. Ud over familiens og barnets eller den unges forhold må der i denne forbindelse også redegøres for, om der i barnets eller den

unges omgivelser i øvrigt, fx gennem støtte fra andre nære familie-medlemmer, er mulighed for at hente hjælp til overvindelse af vanskelighederne« (afsnit 3.5.).

En relations- og ressourceorienteret tilgang ved beskrivelsen og forståelsen samt gennemførelsen af foranstaltninger for børn og unge med et særligt behov eller behov for en særlig hensyntagen og støtte er således forudsat i den gældende lovgivning på området. Kontakt og tilknytning mellem barn og voksen samt en styrkelse af den enkeltes og familiens egne ressourcer, blandt andet ved at inddrage ressourcer fra familiens og det offentlige netværk, fremhæves som værende af afgørende betydning for valg af hjælpeforanstaltninger.

Litteratur

- Dencik, Lars og Jørgensen, Per Schultz (red.) (1999): *Børn og familie i det post-moderne samfund*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Arbejdstilsynet (2001): *Psykisk arbejdsmiljø – alles ansvar*, Grundskolen, København.
- Hundeide, Karsten (1996): *Ledet samspill*, Nesbru Norge, Vett & Viten Forlag.
- Rye, Henning (1997): *Tidlig hjælp til bedre samspill – nye metoder og nye muligheder*, København, Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaard Forlag.
- BFD Barne- og familiedepartementet SHD Social- og helsedepartementet, Rundskriv Q-5/95 30.03.95, Oslo 1995
- Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, Undervisningsministeriet 1999 (nr. 448 af 10/06/99)
- Betænkning vedrørende folkeskolens specialundervisning, Afgivet af det af Undervisningsministeriet den 22. februar 1984 nedsatte udvalg, Undervisningsministeriet 1987.
- Betænkning om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge afgivet af udvalget om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge, nr. 1212, 1990, Statens Informationstjeneste.
- Vejledning: »Særlig støtte til børn og unge – Lov om social service«, Socialministeriet 1998.

Relationskompetence – et didaktisk perspektiv



Af Peter Westmark

Omsorg som didaktisk kompetence

Vi lever i en dobbeltsocialiserings-tid, hvor omsorgen for børn og unge er uddelegeret til også at gælde pædagogen, læreren, psykologen m.fl. (omsorgsgivere). En bevidst udvikling af disse professioners kompetencer er nødvendig, hvis de skal være i stand til at varetage deres moralske og juridiske bestemte omsorgsforpligtelse, jvf. folkeskoleloven, serviceloven og sundhedsloven.

Ifølge Hargreaves tager mange lærere omsorgsforpligtelsen alvorlig og når det lykkedes for læreren at realisere omsorgsdimensionen, føles en høj grad af tilfredsstillelse ved jobbet. Omvendt er omsorgsforpligtelsen også den dimension i lærerarbejdet, som skaber skyldfølelse når den ikke lykkes (Hargreaves, 2000). Disse forhold gælder sandsynligvis også for andre professionelle omsorgsgivere.

»For mange lærere er skyldfølelse et afgørende element i deres følelsesmæssige liv. I en vis udstrækning kan en sådan skyldfølelse og dens tilhørende incitament til at reparere og opfylde være med til at skabe og vedligeholde positive kil-

der til omsorg og interesse inden for undervisning som profession. En læreradfærd, der i for høj grad er præget af og ansporet af skyldfølelse kan imidlertid blive uproduktiv og uprofessionel« (Hargreaves, s. 203, 2000).

Ved at betragte omsorg som en didaktisk kompetence, accepteres ikke at omsorgen alene udøves som en spontan og intuitiv handling, den kan og må også være reflekteret.

Omsorg er noget der udspiller sig mellem mennesker og dette interpersonelle forhold må forstås som en dobbelt relation – en personrelation og en sagsrelation.

Den skotske psykolog Colwyn Trevarthen har beskrevet at den interpersonelle relation må forstås som både en primær- og sekundær intersubjektivitet. Den primære intersubjektivitet handler om den gensidige opmærksomhed og følelsesmæssige afstemning som foregår mellem mennesker og som resulterer i en tryk tilknytning, hvis barnet over tid oplever at blive set, mødt, forstået, accepteret og anerkendt (Trevarthen, 1980).

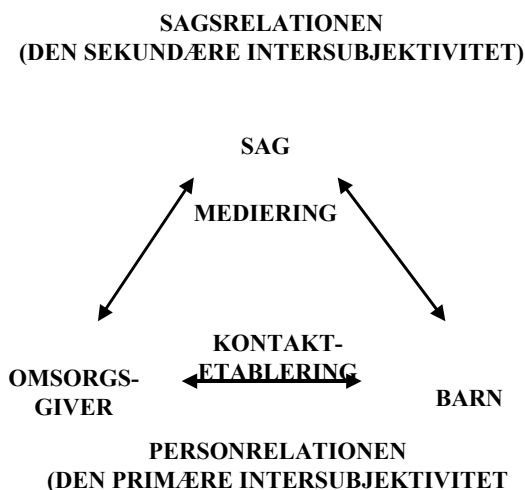
Kendetegnet for den sekundære intersubjektivitet, er at den inter-

personelle relation er præget af et fælles opmærksomhedsfokus på sagen, det fælles tredje, det man er sammen om. Trevarthen har påvist at barnet kan dette fra ca. 9 månedersalderen. Det interessante er om omsorgsgiveren er i besiddelse af de kompetencer, som gør at vedkommende gennem en følelsesmæssig kommunikation kan etablere kontakt til barnet – om om-

sorgsgiver varetager personrelationen på en sådan måde, at der over tid udvikles en tryk tilknytning mellem barn og omsorgsgiver.

Desuden må omsorgsgiveren kunne understøtte/mediere at der sker en læring hos barnet og medvirke til at der konstrueres en mening med sagen – det man er sammen om.

Figur 1



At tage ansvaret for kvaliteten af relationen

De sidste 25-30 års udviklingspsykologiske forskning dokumenterer, at barnets udvikling og læring må ses som en funktion af den kommunikation, som det indgår i med sine omsorgsgiver (Rye, 1997).

Den store udfordring er i denne sammenhæng hvordan pædagoger,

lærere og andre professionelle omsorgsgivere udvikler deres relationskompetence. Hvordan de udvikler deres evne til at indgå i både person- og sagsrelationen på en kvalificeret måde – således at de »ser« det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemmer sin egen adfærd herefter, uden dermed at fralægge sig lederskabet. Den voks-

ne må evne og have vilje til at påtage sig det fulde ansvar for relationens kvalitet. Relationskompetence kommer først til udtryk, når omsorgsgiveren kan tage et ansvar for kvaliteten af den interpersonelle relation.

Det kræver at de professionelle omsorgsgivere sættes i en udviklingsproces, hvor de udvikler en bevidsthed og sensitivitet og tilegner sig metoder, der gør dem i stand til at kvalificere »mødet« med barnet, forældre, kolleger m.fl.

Udvikling af relationskompetence må forstås som både udvikling af personlig og social kompetence. Omsorgsgiveren må på den ene side udvikle en selvstændig og afgrænset identitet og bevidsthed og på den anden side udvikle evnen for kontaktetablering/tilknytning (personrelationen), samt evnen til at understøtte/mediere at der sker en læring (sagsrelationen).

Den personlige og sociale kompetence må ses som dialektiske størrelser. Det vil f. eks. være vanskeligt for omsorgsgiveren at anerkende andre uden at have et bevidst forhold til sig selv. Selverkendelse og anerkendelse er altså gensidigt afhængige størrelser. Uerkendte dele af os selv kan »for gifte« vores opfattelse af den anden. Anerkendende relationer giver optimale betingelser for en læreproces. Ikke anerkendende re-

lationserfaringer bringer derimod deltagerne i læreprocessen ind i gensidigt undertrykkende mønstre (Bae og Waastad, 92).

Kompetenceniveauer

Relationskompetence udvikles i mange forskellige livssituationer – herunder i uddannelsessystemet. I uddannelsessystemet har der ikke været en tradition for at tilrettelægge uddannelse, således at der udover fagfaglig kompetence – også intenderes en udvikling af personlig- og social kompetence (relationskompetence).

Når der i uddannelse arbejdes med en bevidst udvikling af de professionelle relationskompetence kan det principielt ske på fire niveauer:

- deltagerne skal kunne redegøre for ideen om et bevidst relationsarbejde ud fra teoretiske og praktiske forhold.
- deltagerne skal kunne beskrive, tolke og danne hypoteser ud fra deres iagttagelser af samspil.
- deltagerne skal udvikle deres evne for kontaktetablering og for det at understøtte/mediere den andens læring.
- deltagerne skal ud fra stor teoretisk viden og didaktiske overvejelser være i stand til at tilrettelægge uddannelse for andre som ønsker at udvikle deres relationskompetence.

En forståelsesramme for samspil

Vi har savnet en forståelsesramme som parallelt med at fremhæve hvor vigtig den interpersonelle relation er, også fokuserer nogle kvalitative forskelle i det interpersonelle samspil. Målet er at vi skal kunne finindstille vores handlinger, så vi kan tage hensyn til andre menneskers intentionalitet. På et primitivt niveau kunne det kaldes udvikling af sociale færdigheder, på et langt mere nuanceret niveau kunne man kalde det dannelse. Jeg vælger at tale om kompetenceudvikling.

Intentionen er at præsentere en ramme for udvikling af relationskompetence. En åben ramme som indbyder til at den som anvender den, aktivt bruger den som »spejlingsredskab« – står i relation til den og udfylder den med egne erfaringer – erfaringer som erhverves gennem selviagttagelse, kollega- og videofeedback. Loyaliteten og interessen overfor praksis og det at skabe bedre forudsætninger for refleksion, indlevelse og handling har været afgørende for dannelsen af rammen.

Mål for en erkendelsesproces vedrørende omsorgsgiverens relationskompetence, er at få en bevidsthed om egne personlige virkemidler og at reaktivere en indlevelse eller

sensitivitet i forhold til den anden. Hensigten er at vække en interesse hos omsorgsgiveren for refleksion omkring sig selv og de relationer som man indgår i med andre – her relateret til en pædagogisk sammenhæng. Opgaven må tage sit udgangspunkt i konkrete praksissituationer, hvor omsorgsgiveren beskriver og reflekterer det konkrete samspil, som man befinder sig i. Med andre ord refleksion over vore handlinger i relation til andre.

At erkende noget vedrørende egen relationskompetence, er at give sig selv lov til at komme nær og blive kendt med det som sker i »mellemrømmene« mellem os. En bevidsthed om ens eget jeg inkluderer altid også en bevidsthed om andre. Selvfølgelig må forstås som et relationelt begreb. Mennesket udvikler sig i spændingsfeltet mellem sin oplevelse af et jeg (subjektivitet) og et fællesskab med andre (intersubjektivitet).

Det betyder at omsorgsgiverens ønske om at udvikle sin relationskompetence ikke alene kan baseres på en teoretisk viden – relationskompetence kan man ikke læse sig til. Omsorgsgiveren må være villig til at tage udgangspunkt i egne opfattelser og eksisterende praksis – der må ske en bevidstgørelse og sensitivering omkring allerede eksisterende relationskompetent adfærd.

Viden er en social konstruktion

»Tilegnelse af og udvikling af viden er den enkeltes konstruktion i samspil med andre, og identitetsskabelse er selvskabelse i en social kontekst«.

(Bruner, 99, bagsiden).

Jeg antager, at virkeligheden og kundskab om virkeligheden konstrueres af mennesket i interaktion med den virkelighed som observeres.

Læring er en social handling. Vores viden er ikke givet en gang for alle, men konstrueres og rekonstrueres hele tiden. Vi glemmer nogle gange at viden er social, og at videnstilegnelse er en kommunikativ handling. En handling hvor vi interagerer med hinanden gennem samarbejde eller kontrol og magt. Mening opnås i dette intersubjektive felt ved, at vi sammen med andre forsøger, at etablere værdi eller mening med det vi er sammen om. Ifølge Bruner er meningsdannelsen dog subjektstakt, da subjektet har førlingvistiske repræsentationer af verden, som kræver en social fortolkning eller social udløsningssituation for at træde i kraft og blive realiseret (Bruner, 99).

Mening er ordnet i narrativer, som struktureres af den fortløbende fortælling vi hele tiden er i gang med om os selv i verden. Narrativitet kan defineres som »ordnin-

gen af størrelser i en tidsmæssig orden« og disse størrelser er vore oplevelser, erfaringer og bevidsthed.

Grundsynspunktet i den kognitive konstruktivisme er at det er en psykisk proces at bibringe mening til de umiddelbare sensoriske perceptuelle og erindringsmæssige input vi løbende modtager. Psyken konstruerer mening ved at knytte det modtagne sammen til meningsfulde helheder, gennem framing eller skematisering og den væsentligste og typiske form for framing er den narrative strukturering. Den væsentligste egenskab ved narrativer er deres sekvens – vi er hele tiden i gang med en fortløbende fortælling om os selv i verden. Subjektets livshistorie er en konstruktion skabt af en uendelighed af narrativer. En konstruktion der er foretaget af subjektet, men altid indlejret i en social relationalitet. Den narrative orden udvikles gennem den intersubjektive relationalitet, som er menneskes grundvilkår. Det vil sige at den givne kultur og samfundsmæssighed altid danner rammen for de konstruktioner der foretages.

Der er kvalitet i uddannelse, hvis den bidrager til denne fortælling, således at vi udvikler en bevidsthed og sensitivitet gennem subjektets refleksion omkring sig selv og gennem en refleksion omkring det intersubjektive.

Organisationen kan også »vide«

For at en sådan refleksion kan finde sted fordres på systemniveau, at organisationen lærer at kvalificere sine interaktionsformer. Det gælder både med hensyn til sags- og personrelationen. Det er ikke tilstrækkeligt at professionelle omsorgsgivere taler om sagen, der må også åbent og direkte tales om personrelationen.

Når der arbejdes med kompetenceudvikling i en organisation, er det vigtigt at huske at vi udover et individ og gruppeniveau, også må forholde os til et organisatorisk niveau. En lærer sagde engang til mig, at væremåder, kutymer, normer og værdier »sad i væggene« på skolen. Ud fra en organisationsteoretisk tænkning kaldes denne viden for en ikke personlig viden.

Enhver organisation vil altid rumme moralske værdier, ideologier og fordomme på godt og ondt. Den rummer både »øglestrukturer« (strukturer, vaner arbejdsformer) som er uhensigtsmæssige og »gryende strukturer« som er kvalificerede måder at tackle tingene på. At opdage og anerkende sådanne gryende strukturer er måden at udvikle organisationen på j.v.f. udviklingsmetoden Appreciative Inquiry. (Cooperrider m.fl., 2000. Dall og Hansen, 2001).

»Appreciative Inquiry giver organisationen mulighed for at se på sig

selv med forstående, kærlige, nysgerrige og udfordrende øjne«

(Dall og Hansen, 2001, s. 75).

Denne ressourceorientering betyder ikke at der ses bort for problemer på individ, gruppe eller organisationsniveau. For det grundlæggende i enhver læreproces er at der sker en korrektion via feedback og ved belønning. Men når det alene er fejlene som er i fokus for en læreproces, opstår der ofte modstand mod læring. Det som skulle være en kompetenceudviklende læreproces bliver i stedet til et slidomt og belastende arbejde med modstand og underskudspositioner. At aktivere og sætte fokus på allerede eksisterende kompetencer hos et menneske eller i en organisation, er et langt mere frugtbart udgangspunkt for en læreproces. Men jeg opfatter også læring som er baseret på positiv feedback, som en form for korrektion. At pege på og benævne det kompetente rummer også negationen – det inkompetente.

Afgørende for at der kan finde en ressourceorienteret læreproces eller eksistentiel bevægelse sted, er at vi primært reflekterer over »de gode handlinger«, samtidigt med at vi reflekterer selve læreprocessen – således at vores tænkning løbende justeres. Kompetenceudvikling hviler altså på to grundlæggende læringslementer:

- 1) At lære at være. Det vil sige udvikle en identitet og evne til selvrefleksion, der giver et ståsted, ud fra hvilken kompetenceudvikling kan finde sted.
- 2) At lære at lære. Det vil sige lære at optage og reflektere over ny viden og færdigheder

Teamlæring og tværfagligt samarbejde.

Kompetenceudvikling på jobbet inviterer til teamlæring og tværfagligt samarbejde. Det interessante ved jobrelateret læring er, at alle i medarbejdergruppen får lært det, der er nødvendigt for at gruppen som helhed kan levere den kerneydelse, de er ansat til at levere. Fokus kommer på denne måde mere på samarbejde på tværs af fag end på at promovere sit fag eller sin faglighed frem for de øvrige.

Kompetenceudvikling på jobbet vil desuden være et redskab til at fastholde medarbejdere, idet en innovativ, metodeudviklende og læringsbaseret arbejdsplads er mere interessant og udfordrende at være ansat på for de fleste medarbejdere.

Men hvordan lærer medarbejderne i en organisation at lære – hvordan opstilles optimale rammer til rådighed for denne læringsproces?

Pædagogisk »minimalisme« – at blive langsomme og afgrænsede

At blive langsomme sammen

»Graden af langsomhed er ligefrem proportional med erindringens intensitet; graden af hurtighed er ligefrem proportional med glemmelsens intensitet« (Ukendt).

Ambitionen er at fremstille en didaktisk ramme, hvor det er muligt for den professionelle omsorgsgiver at reflektere over sine handlinger i forhold til andre (bevidsthed), samtidigt med at denne refleksion bringes i kontakt med emotionaliteten (sensitivitet). Det kan være svært i en stresset hverdag, hvor vi skal være hurtige og effektive. Ofte gives der ikke plads til fordybelsen, eftertænksomheden, lydhørheden, pausen. Jeg oplever at der en klar sammenhæng mellem langsomhed og muligheden for fordybelse.

Milan Kundera illustrerer dette forhold i sin bog *Langsomheden* på denne måde. »Lad os forestille os en yderst banal situation: En mand går på gaden. Pludselig ønsker han at komme i tanker om noget, men mindet forflygtiger sig. I dette øjeblik sagtner han automatisk sin gang. En der forsøger at glemme en pinlig begivenhed, som han lige har oplevet, sætter derimod farten op, som om han hurtigt ville fjerne sig

fra det, som stadig er for tæt på ham i tiden«.

Aristoteles taler om hypomené – det aktive tålmod og kairos – timingen, det rette øjeblik, som forudsætning for en præcis erkendelse af et forhold. Disse kvaliteter må være tilstede i et vist omfang, hvis fordybelsen i »et gyldent øjeblik« skal give omsorgsgiveren muligheder for at uddrage positive konklusioner om sig selv. At hilse stilhed velkommen er en betydningsfuld faktor for, at vi sammen og hver for sig kan reflektere – i langsomheden ligger hengivelsen gemt og der gives mulighed for anerkendelsen. Er det naivt at have et ønske for vores samfund, og i denne forbindelse vores organisationer som institutionen, skolen, og PPR – om at vi opfinder, giver plads til eller vælger langsomheden ?

»Less is more«

Små detaljer er afgørende for om en relation – et samspil lykkes. For dybelsen i et øjeblik kan kaste lys over afgørende forhold ved kommunikationen mellem mennesker. Denne erkendelse blev meget tydelig i udviklingsprojekterne, især i arbejdet med videofeedback. F.eks. illustrerede psykoterapeut Ole Vedfeldt med sin sensitivitet overfor detaljer i den interpersonelle kommunikation, at der må værnes om »gyldne øjeblikke« igennem en grundig beskrivelse og tolkning af

situationen. I sådanne sammenhænge fik det afgørende betydning, at en iagttagelse af situationen blev disponeret ved en skelnen mellem det verbale (det sagte), det kropslige (de kropslige ytringer) og det parasproglige kommunikationsniveau (stemningen, klimaet) (Vedfeldt, 2000).

I pædagogiske sammenhænge har det ofte været en kvalitet, at beskæftige sig med så meget som muligt. Hvem har ikke deltaget i uafgrænsede samtaler, hvor der aldrig opstod et fælles opmærksomhedsfokus – frustrerende. Måske skulle vi spørge os selv, hvor lidt vi kunne nøjes med at have i fokus, når vi ønsker at forstå et forhold?

At gøre krav på langsomhed og afgrænsning i tid og rum, er for mig at se en minimalistisk bestræbelse som hvis den lykkes skaber afgørende forudsætninger for, at der kan ske en erkendelse vedrørende egen relationskompetence. Desværre oplever medarbejderne i institutionen, skolen og på PPR ofte, at denne »pædagogiske minimalisme« har trange vilkår.

»Jeg er blevet mere bevidst om relationens betydning for et godt læringsrum, og jeg er blevet mere bevidst om egne virkemidler i relationen til de børn, jeg har med at gøre i mit arbejde.

Der er indbygget en frustration i, at vi nu kender en bedre måde at

handle på, men den er meget tids- og ressourcekrævende, og derfor vil der gå lang tid, før den for alvor kommer til at præge PPRs hverdag. Det bliver en udfordring for PPR, at vedligeholde gejsten og finde energi og tid til at videreudvikle vore kompetencer på dette område og ikke »drukne« i dagligt sagsarbejde og falde tilbage til gamle rutiner« (Bodil Skipper, PPR Skive).

Min grundantagelse er at erkendelse har anerkendelse og afgrænsning som forudsætning – erkendelse, anerkendelse og afgrænsning er dialektiske størrelser.

Interaktionel mangfoldighed

Dette ønske om »pædagogisk minimalisme«, betyder ikke at vi ønsker så få samspilserfaringer som muligt. Jo større interaktionel mangfoldighed vi deltager i, jo mere sandsynlighed er der for, at vi opnår en fleksibel og afbalanceret relateringssevne. Dette gælder ikke kun i forhold til forskellige aldersgrupper, det gælder også relationer til mennesker med forskellig kulturbaggrund, nationalitet, klasse eller køn. Jo snævrere en erfaringsverden er, jo vanskeligere er det for et menneske, at indtage en anerkendende holdning eller relation til andre.

Grundlæggende handler det vel om, at vi gennem en udvikling af vores bevidsthed og sensitivitet erkender vores egen sårbarhed, for

derigennem at kunne forbinde os med andre i respekt og med omsorg for deres sårbarhed.

Ressourceorientering

»Mange af os har erfaret eller iagttaget et basalt menneskeligt træk – at vi alle agerer i overensstemmelse med vores billeder af fremtiden. Når vi tror, at fremtiden rummer noget, som er godt for os, bliver vi modige og mere risikovillige. Når vi tror, at fremtiden er mørk, bliver vi mere konservative, mere på vagt, mere beskyttende overfor der vi allerede har.«

(Thyssen O. *Fleksibilitet og livslang læring*. Kronik i *Politiken*, 4-1-2000).

For at der kan ske en udvikling af den professionelle omsorgsgivers bevidsthed og sensitivitet, finder jeg det afgørende at der tages udgangspunkt i det enkelte menneskes ressourcer. Der må i organisationen skabes rum for at der kan fortælles succeshistorier, som man kan lære af. Der må værnes om det vellykkede og det kompetente. Når en sådan ressourceorientering er udgangspunktet for kompetenceudviklingen, skabes en tryk atmosfære hvor også omsorgsgiverne tør lære af sine fejltagelser og se sine problemer i øjnene.

Eksempel: En lærer havde gennem et vedvarende arbejde med feedbackprocesser, erkendt at hun i den grad medierede læringen og skabte mening med sagen, gennem hendes engagement og entusiasme.

Hun havde et afklaret og nuanceret forhold til disse personlige virkemidler, og havde iagttaget at engagementet og entusiasmen krævede megen psykisk energi. Hun ønskede at se på dette forhold. Læreren var så heldig at være en del af et team, som havde ambitionen om primært at »gribe hinanden i at gøre noget godt«. Bl.a. denne ressourceorientering i forhold til hinanden havde skabt en tryk og tillidsfuld ramme for feedback, som gjorde at hun også turde se på vanskeligheder i hendes lærervirksomhed. Hendes egen problemløsning udløste ikke massiv fejlfinding hos kolleger, men udløste efter nogle drøftelser et fokus på hendes selviagttagelse. Læreren fik selviagttagelsesopgaven: »Hvad ville der ske hvis ikke du har så travlt?« Det gav anledning til en del refleksion gennem selviagttagelse, kollegafeedback og logbogsskrivning.

Ved at se på »gyldne øjeblikke« gives omsorgsgiveren mulighed for at uddrage positive erkendelser om sig selv og sin egen kompetence. Han får chancen for at se at han er betydningsfuld for f.eks. barnet. En sådan erfaring udløser ofte en yderligere sympati og sensitivitet overfor barnet og et grundlag for en udviklingsstøttende kommunikation er lagt. Som ovennævnte eksempel viser, giver ressourceorienteringen en tryk og tillid i teamet – en

»ontologisk« sikkerhed. Når det erfares at det ikke handler om at »finde fem fejl ved Finn«, er det erfaringen at flere også ønsker at fokusere et udviklingspunkt. Pointen er at den enkelte selv har valgt det, er motiveret for det og derfor opstår ikke underskuds- og forsvarspositioner.

Otte samspilstemaer – et analyseredskab

De otte samspilstemaer er skabt med udgangspunkt i den forskning som foreligger om samspil (Rye 97 og artikel s.). Samspilstemaerne er ikke en manual som skal følges, men er en åben didaktisk ramme, hvortil omsorgsgiveren kan relatere sine egne samspilserfaringer. Samspilserfaringer som er gjort gennem systematisk selviagttagelse, kollega- og videofeedback.

De otte samspilserfaringer fungerer som en analyse- eller tolkningsramme, som sætter begreb på iagttaget og beskrevet samspil. På den måde understøttes en systematiseret erfaringsdannelse omkring omsorgsgiverens personlige virkemidler i forhold til det at etablere en udviklingsstøttende relation til det andet menneske.

Følelsesmæssig kommunikation:

1. Vis positive følelser – vis at du er glad for barnet.
2. Justér dig i forhold til barnet og følg dets udspil/initiativ.

3. Tal til barnet om de ting der er optaget af og prøv at få en samtale igang.
4. Giv ros og anerkendelse for det som barnet klarer at gøre.

Ovennævnte samspilskvaliteter etablerer kontakten til barnet og kræver at den voksne har en sensitivitet eller indlevelse i forhold til barnet. Den voksne må affektivt kunne afstemme sin kommunikation i forhold til barnet (Stern 95, Bowlby 94, Kohut 86).

Formidling og berigelse:

5. Hjælp barnet med at samle sin opmærksomhed, sådan at I har fælles oplevelser af ting i omgivelserne.

Den voksne må tage ansvaret for at der etableres en fælles opmærksomhed med barnet og ikke som udgangspunkt tage for givet at en sådan eksisterer (Hansen, 2002).

6. Giv mening til barnets oplevelse af omverdenen, ved at beskrive det I oplever sammen og ved at vise følelser og entusiasme.

Mening er ikke noget på forhånd givet, meningsdannelse er en social konstruktion og bestemt af om nogen tillægger eller giver mening til det fælles tredje, sagen, det vi er sammen om (Bruner, 1999).

7. Uddyb og giv forklaringer når du oplever noget sammen med barnet.

For at der kan ske en læring må der ligeledes ske en udvidelse af barnets perspektiv, bl.a. ved distance-ring – ved at den voksne »går ud over situationen«- den situation eller sag som det er sammen med barnet om (Vygotsky, 1978).

8. Hjælp barnet med at kontrollere sig selv, ved at sætte grænser for det på en positiv måde – ved at lede det, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen.

Den voksne må på en positiv måde regulere eller lede barnet i sine handlinger. Barnet må i stedet for forbud have tilbud om en differentieret støtte – den voksne må stilladsere barnets læring (Tønnes Hansen og Nielsen (red.), 1999).

Ovennævnte samspilskvaliteter understøtter eller medierer at der sker en læring.

Disse samspilstemaer er som sagt ikke en manual som følges. Det er ikke målet at give en opskrift på hvordan omsorgsgiveren skal forholde sig i samspilssituationer. Det er derimod en åben forskningsbaseret ramme, hvortil omsorgsgiveren kan relatere sine egne samspilserfaringer. Rammen kan bruges som analyse eller tolkningsredskab og den som bruger den sådan,

bliver i stand til at bevæge sig mellem praksis- og diskursiv bevidsthed. På den måde sker der en systematisering og generalisering af praksiserfaringer. Over tid vil omsorgsgiveren identificere mønstre hos sig selv – eller som Stern ville sige »schemes of being with«.

For at understøtte denne erkendelsesproces vedrørende egen relationskompetence, er der udviklet skemaer som kan støtte en systematisk erfaringsdannelse. Logbogsskrivning anvendes ligeledes som reflektions- og hukommelsesstøtte for denne erkendelsesproces.

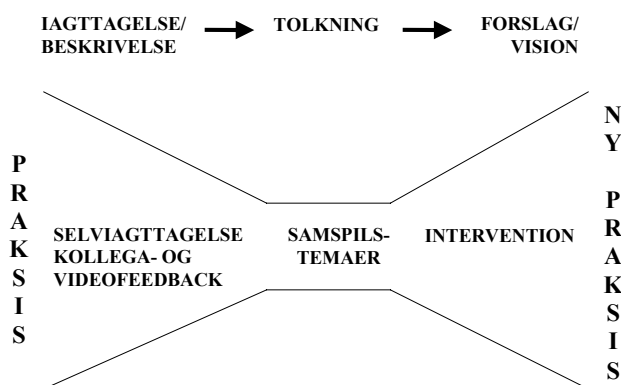
Udgangspunktet for en erkendelsesproces vedrørende omsorgsgiverens relationskompetence, er at praksis iagttages og beskrives. Vel og mærke den praksis der viser positive muligheder for udviklingsstøttende samspil med barnet. På den måde hjælpes omsorgsgiveren til at se de sider hos barnet som er

positive og som vækker sympati, samtidigt med at omsorgsgiveren bliver bevidst om den relationskompetence, som vedkommende allerede er i besiddelse af.

De otte samspilstemaer anvendes som tolkningsramme for den iagttagede og beskrevne praksis og omsorgsgiveren kan på baggrund af tolkningen gøre sig præcise overvejelser eller visioner omkring en mere kvalificeret praksis o.s.v.

En afgørende faktor for at omsorgsgiveren mestrer at udvikle sin relationskompetence, er at vedkommende lærer at arbejde med feedbackprocesser (selviagttagelse, kollega- og videofeedback), som en del af en teambaseret læreproces. Til dette erkendelsesarbejde kræves i begyndelsen af en udviklingsproces megen metodisk, didaktisk og personlig støtte og i forhold til netop denne opgave vil PPR medarbejdere kunne bidrage med deres konsultative arbejde.

Figur 2



Gennem systematiserede erfaringer fra arbejdet med pædagoger, lærere og psykologer i udviklingsprojekter, er det min overbevisning at det er muligt at arbejde med den professionelle omsorgsgivers relationskompetence, men det kræver at ovennævnte didaktiske overvejelser medtænkes.

Litteratur

- Bowlby J.: *En sikker base*. Det lille Forlag, 1994.
- Bruner J.: *Mening i handling*. Klim, 1999.
- Hansen M.: *Børn og opmærksomhed – om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*. Gyldendal, 2002.
- Cooperrider D.L. m.fl.: *Appreciative Inquiry – Rethinking human organization toward a positive theory of chance*. Stipes Publishing, 2000.
- Dall M. O. & Hansen S.: *Slip anerkendelsen – Appreciative Inquiry i organisationsudvikling*. Frydenlund, 2001.
- Hargreaves A.: *Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en post-moderne tid*. Klim, 2000.
- Kohut H.: *Selvets Psykologi*. Hans Reitzels Forlag, 1986.
- Rye H.: *Tidlig hjælp til bedre samspil*. Munksgaard, 1997.
- Stern D.: *The Motherhood Constellation*. Basic Books, 1995.
- Thyssen O.: *Fleksibilitet og livslang læring*. Kronik i *Politiken*, 4-1-2000.
- Tønnes Hansen J. & Nielsen C.: *Stiladsering*. Klim, 1999.
- Vedfeldt O.: *Ubevidst intelligens – du ved mere end du tror*. Gyldendal, 2000.
- Waastad J.E. & Bae B.: *Erkjennelse og anerkjennelse -perspektiv på relasjoner*. Universitetsforlaget Oslo, 1997.
- Vygotsky L.S.: *Mind in society – the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.

Fra fejlfinder til ressourcespejder

– en udviklingsproces på PPR-områdekantoret i Skive



PPR's arbejde, der traditionelt er baseret på en patologisk forståelse af børns vanskeligheder, kan være medvirkende til at der udskilles stadig flere børn fra normalmiljøet. Der er derfor brug for at PPR inddrager den nyere relations- og salutogenetiske forståelse ramme i rådgivningsarbejdet og forsøger at udvide genstandsfeltet for PPR-arbejdet. Artiklen beskriver et udviklingsprojekt på et PPR kontor med det formål at udvikle sådanne nye metoder til brug rådgivningsarbejdet.

Af Finn Godrim cand.pæd.psych.

Baggrund

Der har gennem de seneste år været en voldsom stigning i antallet af børn, som er blevet henvist til PPR. Ikke mindst har antallet af børn med adfærds- og opmærksomhedsforstyrrelser (DAMP, ADHD m.m.) været stærkt stigende. Samtidig har vi oplevet, at stadig flere af disse børn er blevet henvist til foranstaltninger uden for barnets normale miljø (klasse, skole, daginstitution) – herunder vidtgående specialundervisning.

Kigger vi på udviklingstendenser fra 70-erne til i dag, har vi bevæget os fra et system (skoler, daginstitutioner og PPR) og en tænkning, der var meget præget af at integrere de fleste børn i normalmiljøet og til et system i dag, hvor man er meget optaget af så tidligt som muligt at finde eventuelle fejl og mangler hos

børn, så en forebyggende og ofte specialiseret indsats kan blive iværksat for at hjælpe børnene bedst muligt. Denne hjælp gives ofte i specialiserede pædagogiske miljøer – adskilt fra børnenes normale miljøer, fordi man ud fra denne tænkning er overbevist om, at der er behov for specialuddannede lærere, pædagoger og rådgivningsmedarbejdere for at kunne få mest muligt ud af indsatsen.

Vi har således på PPR-kantorerne gennem de seneste år oplevet, at der fra såvel pædagoger lærere som forældre har været stigende forventninger til vore rådgivningsmedarbejdere om specialiserede undersøgelser – såvel de pædagogiske som psykologiske. Bl.a. på den baggrund er det blevet statusgivende og dermed motiverende for rådgivningsmedarbejdere at opnå

en specialiseret efteruddannelse, ligesom der blandt lærere og pædagoger har været tendens til at udvikle et professionsideal, der sigter på at kunne beskrive barnets vanskeligheder så præcist at der kan tilrettelægges et målrettet tilbud med henblik på at kompensere eller helt fjerne barnets »handicap«.

Som Ole V. Rasmusen beskriver det: »En gennemgang af tidsskrifter på PPR-området vil vise, at der gennemgående beskrives viden om problematikker *hos* børn og *i* børn, og metodeforslag rettet mod arbejdet med disse, men at der så at sige aldrig udvikles en viden om hvordan og med hvilke praktiske formål specialpædagogisk og psykologisk viden bruges i skolernes praksis – og hvilke konsekvenser det får for de berørte børn, lærere og andre deltagere i feltet omkring børn i vanskeligheder« (Pædagogisk psykologisk rådgivning nr. 4, 2001).

Behov for at ændre focus i PPR-arbejdet

Heroverfor står en del nyere forskning og udviklingsarbejder på børneområdet der dokumenter at forudsætninger for udvikling af børns færdigheder og kompetencer i høj grad afhænger af *kvaliteten i de relationer*, barnet indgår i under sin opvækst (Stern 1995, Sommer 1996).

Det vil derfor være afgørende, at der fremover i arbejdet med at forstå og afhjælpe børns vanskeligheder også bliver sat *fokus på de relationer, som børnene indgår i*. I en sådan sammenhæng bliver forældre, lærere og pædagogers måde at møde børnene på utrolig vigtig at få med i analyserne af børnenes vanskeligheder.

Jørn Nielsen har beskrevet den udfordring dette medfører for PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning nr 3, 2001). Der er ifølge JN brug for at PPR i sin virksomhed ikke blot funderer sin virksomhed på en patologisk (læren om sygdommes oprindelse) forståelse af børns vanskeligheder, men også inddrager en salutogenetisk (læren om helse og sundheds oprindelse) forståelsesform samt, at vi i PPR inddrager den nyere viden fra resilienceforskningen.

For PPR betyder det, at vi skal kunne intervenere på en sådan måde at vi udvikler både forældres og de professionelles evne til at indgå i anerkendende relationer specielt i forhold til de børn, der ikke umiddelbart stemmer overens med vores idealer og som gennem deres adfærd nemt bringer os i en distancerende og moraliserende position i forhold til dem.

PPRs rolle i forandringsprocessen

Det er vigtigt at være opmærksom på at »PPR-systemerne« selv har været væsentlige bidragydere i processen med at beskrive og diagnosticere børns vanskeligheder og på denne baggrund udvikle og henvise børn til specialtilbud. Ligesom PPR har en del af æren for at nogle børn får et bedre undervisningstilbud i disse specialiserede tilbud har PPP også en stor del af ansvaret for at en stadig større antal børn fjernes fra normalmiljøet.

Ud fra en socialkonstruktivistisk forståelsesramme, som Ole V. Rasmussen har beskrevet det (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning nr. 4) – er PPR ikke bare PPR.

PPR er en faglig praksis der har udviklet sig på baggrund af en faglig diskurs om bl.a.:

- Hvad er normalt?
- Hvornår er et problem et problem?
- Hvad er det, der er, som det ikke skal være?
- Hvad skal vi gøre ved det?

Hvis vi tager et sådant socialkonstruktivistisk udgangspunkt alvorligt er det vigtigt, at vi hele tiden søger at udvikle et sprog, erkendelsesformer og handleredskaber, der kan integrere ny viden og erfaring.

Det er min oplevelse, at eksisterende litteratur, tidsskrifter på PPR –

området gennemgående traditionelt beskriver problematikker hos og i børn, og metodeforslag rettet mod arbejdet med disse problematikker og der er derfor aktuelt brug for, at vi i PPR-regi søger at udvikle et sprog, metoder og handleredskaber, der kan integrere den nye viden om det relationelle aspekts betydning.

En af PPRs centrale funktioner er at rådgive og vejlede pædagogisk personale og det bliver derfor vigtigt at vi i PPR udvikler metoder der kan implementere den relationsbaserede og salutogenetiske viden i det pædagogiske personales måde at forstå og relatere sig til børn på, med henblik på at få (re-) etableret bæredygtige og anerkendende relationer i forhold til børn med vanskeligheder.

Beskrivelse af udviklingsprojektet »Fra fejlfinder til ressourcespejder«

Med henblik på udvikle sådanne metoder besluttede vi derfor i foråret 2000 at iværksætte et udviklingsprojekt på min daværende arbejdsplads PPR-områdekontoret i Skive med følgende formål:

- At introducere teoretiske og praktiske tilgange til en ændret problemløsningskultur, der sigter på at undgå unødige udskillelse af børn og unge.
- At udvikle ressource- og relationsorienterede metoder og færdig-

heder til brug i det tværfaglige rådgivnings- og behandlingsarbejde i forhold til børn og familier med problemer.

Udviklingsprojektet var opdelt i 3 faser:

1. Uddannelse af rådgivningsmedarbejdere ved PPR. Uddannelsen varetages af Peter Westmark, DPU Ålborg, samt psykoterapeut Ole Vedfeldt, Hillerød.
2. Intensive rådgivningsforløb i forhold til professionelle og forældre omkring børn, der er truet af udskillelse af deres normale pædagogiske miljø.
3. Intensive rådgivningsforløb i forhold til professionelle og forældre omkring børn, der er truet af udskillelse af deres normale hjemme miljø.

Udvikling af PPR medarbejdernes relationskompetence

Da vi gjorde os de første tanker med henblik på at udvikle det pædagogiske personales relationskompetence, havde vi ingen forestilling om, at det ville være nødvendigt at starte med at udvikle PPR-medarbejdernes relationskompetence. Vi mente vel, at vi i kraft af vor uddannelse og erfaring – vi har jo igennem mange år forsøgt at anske børns vanskeligheder i et relationelt perspektiv- var tilstrækkelig relationskompetente, men som jeg tidligere har beskrevet, kan vi som rådgivningsmedarbejdere,

når vi inddrages i sag, hvor det pædagogiske personale oplever store vanskeligheder, ofte komme i nogle dilemmaer grundet modsatrettede forventninger til os (Specialpædagogik 5/1999).

Et resultat heraf kan være at vi i stedet for at fokusere på fejl og mangler hos barnet kommer til at fokusere på det pædagogiske personales fejl og mangler. I bedste fald fører det kun til træthed hos os, idet det bliver meget energikrævende at udvikle de voksne omkring barnet, men i værste fald kan vores rådgiveradfærd føre til at den professionelle afmagtsfølelse i forhold til barnet forstærkes, hvorved barnets udviklingsmuligheder alvorligt indskrænkes. Det er derfor meget vigtigt, at vi i vore bestræbelser på udvikle lærere og pædagogers relationskompetence starter med at udvikle vor egen kompetence til at indgå i anerkendende relationer til børn med vanskeligheder og ikke mindst i forhold til de voksne der umiddelbart har svært ved at indgå i og udvikle anerkendende relationer til børn med vanskeligheder.

Udviklingsprojektet har givet os nogle enestående muligheder for gennem videooptagelser af egen praksis at blive opmærksom på vore egne virkemidler i kontakten med børn med specialpædagogiske behov, og ofte har vi taget udgangs-

punkt i disse optagelser i vor efterfølgende rådgivning af de voksne omkring barnet.

Udover en bevidstgørelse af PPR-medarbejdernes egen relationskompetence har anvendelsen af nogle principper for sensitivering af den professionelle været et væsentligt element i udvikling af nye metoder til brug i rådgivningen.

Sensitiveringsprincipper

Vi kan nogle gange ved første møde umiddelbart opleve, at den professionelle umiddelbart viser ringe empati overfor barnet og synes at have til hensigt at bruge PPRs intervention til at legitimere en fjernelse af problemet ved at segregere barnet.

Det er imidlertid vigtigt, at vi ikke som udgangspunkt for vort rådgivningsarbejde bevidst/ubevidst »kasserer« den professionelle ved at antage, at baggrunden for barnets vanskeligheder er begrundet i den professionelles uduelighed eller manglende relationskompetence. Vi må i stedet søge at forstå, hvorfor den professionelle er havnet i denne situation, og bidrage til, at den voksne får reaktiveret sin empathiske identifikation med barnet.

I denne bestræbelse har anvendelsen af nedenstående 7 sensitiveringsprincipper vist sig særdeles anvendelige.

1. PPR-medarbejderen skal være i stand til at etablere en tillidsfuld kontakt
2. PPR-medarbejderen skal være i stand til at redefinere barnet positivt.
 - a. Herunder påpege positive træk/udvikling ved barnet og give den professionelle æren herfor.
 - b. Fremstille barnet således at omsorgsgiver bliver rørt og begynder at føle med barnet.
 - c. Nævne det positive i barnets adfærd.
 - d. Genkalde tidligere tiders positive minder og følelsesmæssige erindringer.
3. PPR-medarbejderen skal være i stand til at aktivere den professionelle i forhold til de 8 samspilstemaer, således at hun igen får en aktiv rolle i udvikling af relationen.
4. PPR-medarbejderen skal være i stand til at påpege positive træk ved den professionelles aktuelle praksis.
5. PPR-medarbejderen skal være i stand til at samtale og bevidstgøre omkring godt samspil herunder præsentation af de 8 samspilstemaer som en konkret ramme for at udtænke nye handlinger og som en støtte for den professionelles hukommelse (Hvad er det nu jeg skal være opmærksom på?).
6. PPR-medarbejderen skal medvirke til at den professionelle får

mulighed for at dele sine erfaringer i en gruppe/lærerteam, idet dette understøtter og konsoliderer den nye forståelse.

7. PPR-medarbejderen skal være i stand til at anvende en personliggørende og indlevende formidlingsform. PPR-medarbejderen må kunne opgive den akademiske/autoritære instruktørrolle og i højere grad basere sin virksomhed på en lyttende, ligeværdig og deltagende aktørrolle.

Disse sensitiveringsprincipper medvirker til at den professionelle igen bringes i en position i forhold til barnet, således at barnet opfattes som en selvstændig person med følelser og intentioner og dermed skabes betingelserne for at den professionelle kan udløse en empatisk reidentifikation med barnet.

Projekterfaringer

Det har været dejligt at opleve den generelt store interesse for og opbakning der har været til vort udviklingsprojekt, og projektet har tydeliggjort at:

1. At en kursusvirksomhed med henblik på at integrere den nyere relations- og salutogenetiske viden i PPR-arbejdet, kan opkvalificere PPR-medarbejdernes bestræbelser på at udvikle normalmiljøernes rummelighed.
2. Det pædagogiske personale i børnehaver er meget motiverede for at udvikle deres egne personlige

virkemidler – også i forhold til konkrete børn med vanskeligheder.

3. Hvis man ønsker at udvikle læreres relationskompetence, er det vigtigt, at der fra centralt hold iværksættes kursusaktiviteter for lærere.
4. PPR opfattes traditionelt som en organisation, hvis genstandsfelt skal være børns vanskeligheder.
5. På grund af traditioner, økonomiske, forvaltningsmæssige og politiske strukturer kan det være svært at få PPRs rolle omdefineret til også at have det pædagogiske personales kvalifikationer som et centralt genstandsfelt.
6. Ting tager tid – Vores uddannelsesforløb havde en udstrækning på ca. $\frac{3}{4}$ år og med et kursusforbrug på ca. 40 timer + forberedelse og gennemførelse af videoptagelser m.m. Indenfor denne tidsramme nåede vi ikke i tilstrækkelig grad at få analyseret den enkelte PPR-medarbejders anvendelse af sensitiveringsprincipperne, hvilket jeg absolut vil anbefale at der afsættes tid til.

Og sidst, men måske væsentligst af alt:

Udvikling af PPR-medarbejdernes evne til at arbejde ud fra et ressource og relationsorienteret perspektiv bidrager til en væsentlig større arbejds glæde hos PPR-medarbejderne.

Referencer

Godrim, Finn »Fra professionel fejlfinder til resourcespejder« i *specialpædagogik* nr.5 /1999).

Nielsen, Jørn » PPR – visioner for fremtiden« i *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 3/ 2001.

Rasmusen Ole V. »Udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – mod et børneperspektiv« i *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 4/ 2001.

Sommer D. 1996; *Barndomspsykologi*, Kbh.: Hans Reitzel.

Stern, D. 1995, *Moderskabskonstellationen*. Kbh.: Hans Reitzel.

Tanker og erfaringer vedr. relationsorienteret psykologarbejde på et PPR-kontor



Af cand. pæd. psyk. *Lars Tolsgaard*
& cand. pæd. psyk. *Annette Groot*

Indledning

Som psykologer på PPR Områdekontor Skive har vi over et år arbejdet med udviklingen af den relations- og ressourcerorienterede tilgang til psykologarbejdet med særlig fokus på børn og unge med massive adfærds-, kontakt- og trivselsforstyrrelser – børn og unge der traditionelt ville blive udskilt til vidtgående foranstaltninger. Vi havde oplevet det kendte dilemma at der fra skoler og daginstitutioner var en forventning om, at vi som psykologer fjernede problemet enten ved gennem vore undersøgelser at definere barnet som problembarn eller ved at fjerne barnet helt fra klassen/institutionen. Samtidig var vi fagligt i stigende grad blevet bevidste om, at det er kvaliteten af voksen-barn relationen, der er afgørende for hvordan børn udvikler sig. Sagt på en anden måde: Det er absurd at beskrive problemer hos et barn uden samtidig at beskrive kvaliteten af de relationer barnet indgår i.

Vi oplevede i vores daglige arbejde en mangel på værktøjer til at om-

sætte den allerede foreliggende viden om voksen-barn relationens betydning til konkret praksis i arbejdet på skoler, daginstitutioner og PPR.

Overvejelser vedrørende relationsorienteret psykologarbejde før og nu.

Op gennem 90'erne har der været sat fokus på relationens betydning for barnets udvikling (Stern 1995). Neuropsykologien har samtidig udviklet metoder, der med større præcision kan beskrive baggrunden for barnets vanskeligheder og anviser samtidig metoder for den specialpædagogiske indsats. Vi havde en forventning om, at vi ved at anvende andre begreber end de vanlige kunne medvirke til at ændre relationen.

På PPR erfarede vi en tiltagende segregering af børn og unge gennem indstillinger til PPR med en oplistning af fejl og mangler hos det enkelte barn. Sjældent var der en beskrivelse af de voksnes forsøg på at afhjælpe barnets vanskeligheder. Vi besluttede os for at ændre ind-

stillingsskemaer og handleplaner, så de fremmede en ressource- og relationsorienteret tilgang ved at spørge til de voksnes oplevelser af ressourcer hos barnet og de voksnes erfaringer med at forsøge vanskelighederne afhjulpet.

Selv om vi havde viden om betydningen af relationen mellem den voksne og barnet, blev vi ved med at søge efter ressourcer inde i barnet, jævnfør tænkningen om det kompetente barn (J. Juul 1997) og ansvar for egen læring. Vi glemte i den sammenhæng, at ressourcen netop skulle søges i relationen. Vi forsøgte at få den voksne til at se barnets ressourcer men glemte at tage udgangspunkt i hvor den voksne befandt sig relationen.

Vi så samtidig at det traditionelt var sådan, at ressourcer fra systemet udløstes i overensstemmelse med hvor mange fejl og mangler hos barnet, der blev beskrevet.

Ser vi tilbage tegner der sig blandt andet følgende billeder:

Når vi stødte på modstand mod vores forsøg på at indføre en ny praksis, forsøgte vi at strukturere os ud af vanskelighederne, f.eks. ved at indføre nye indstillingsskemaer blandt andet med opfordringer til at læreren og pædagogen beskriver den pædagogiske indsats, der allerede er forsøgt.

I psykolograpporterne tog vi udgangspunkt i barnets styrkesider. Vores pædagogiske handleplaner indeholdt vejledninger til læreren om at gennemføre en handleansvarende pædagogik: Det urolige barn skal have sit eget arbejdsrum, hvor det skærmes for ydre sansindtryk, der skal indgås aftaler med barnet om hvor lang tid det skal arbejde, etc. Der var i høj grad tale om en pædagogik, der har som mål at adfærdsregulere og korrigere barnets adfærd. Hvor dette står alene, uden en samtidig etablering af en bæredygtig relation til barnet, bliver resultatet en ydre afretning og tilpasning af barnet til de gældende sociale normer, uden at der foregår en indre bearbejdning hos barnet. På overfladen kan det så ud som om barnet er begyndt at få tillid til den voksne, men i virkeligheden er det et barn, der er på vej til at udvikle et falsk selv tilpasset omverdenens forventninger med en undertrykkelse af det sande selv, der rummer barnets egne følelser og behov (Winnicott 1965).

Som psykologer var vi fanget i en vedligeholdelse af specialundervisningssystemer på skoler, hvor lærerens faglighed var i højsædet og hvor svaret på børns vanskeligheder i forhold til denne faglighed var specialforanstaltninger.

Når vi i vores handleplaner satte fokus på den voksnes relation til bar-

net, satte vi lærerne på en opgave uden at give dem værktøjer til at løse opgaven.

Set i bakspejlet stod vi ofte med en følelse af afmagt, som vi forsøgte at kompensere for ved at tage definitionsmagten. Enten ved at definere de voksne som værende for dårlige eller ved at definere fejler og mangler hos barnet.

Konkret kunne vi se, at børnene ikke nævneværdigt fik løst deres problemer, at indsatsen ikke havde en længerevarende effekt.

Som eksempel på dette modtog vi en indstilling på en dreng i 1. klasse fra en landsbyskole med 15 elever. Indstillingen havde bl.a. følgende beskrivelse af barnet:

- Fungerer ikke socialt over for andre børn – driller og napper.
- Griner hvis nogen slår ham – beregnende i det han gør over for andre.
- Når der stilles krav eller der skal gøres en bestemt ting, vil han som regel ikke og begynder at græde og skabe sig og synes, at alt og alle er uretfærdige mod ham.
- Stresset og urolig, har svært ved at »stilles« ved det samme ret længe.
- Vil være med i alle ting, men gør dem ikke færdige. Trives bedst i små grupper, i større kræves en voksen til at styre og skabe ro. Har ikke respekt for andre.

Da vi modtog indstillingen var det klart for os, at det på skolen ikke var lykkedes at skabe og udvikle ressourceorienterede relationer til drengen, men at lærerne på skolen i stedet oplevede afmagt i forhold til drengen.

Barnet i mesterlærer som menneske

Det har været afgørende for os i vores arbejde at tage udgangspunkt i den virkelighed, som de voksne og barnet står i. Endvidere er vi opmærksomme på, at barnet og den voksnes samvær er bestemt af de samværs mønstre, som de hver især er bærere af.

Fra barnet bliver født foregår der en indlæring af tavs viden, en ikke-rationel indlæring, hvor barnet subliminalt tilegner sig viden om følelsesmæssig kontakt med andre. På denne måde opnår barnet en intuitiv ekspertise, som er trænet og indlært i barndommen, og som senere er sunket ned i det ubevidste. Denne viden indgår som automatiserede processer i samværet med andre (Vedfelt 2000).

Barnet er med andre ord fra den spæde start i mesterlære som menneske.

Børnene, vi møder, har af forskellige årsager udviklet selvbilleder/andre billeder, der organiserer deres kommunikation på en sådan måde,

at det bliver en stor udfordring for den voksne at etablere en god og vedvarende dialog med dem.

Uanset hvor vanskelige samspils-erfaringer et barn har haft, viser det sig, at barnet har mulighed for at reagere positivt og mere socialt, når de voksne bliver bevidste om deres egen kommunikations adfærd overfor barnet. Børn husker og gentager deres tidlige relations-erfaringer. Ofte opleves disse børn manipulerende, krævende og negative i en sådan grad, at det er vanskeligt at undgå at bekræfte den afvisning barnet tidligere har erfaret. Når barnet oplever en relation, der kan rumme dets udspil og møder en voksen, der er nysgerrig efter at forstå det, kan barnet gennem gentagelsen begynde at »huske« erindringer, der er bevaret som kropslige, ofte udløst af stimuli, eksempelvis stemmer, billeder, lyde, lugte, kropslige fornemmelser (Stern 1995).

Nogle børn formår, på trods af meget vanskelige opvækstvilkår og uden støtte fra hjemmet, at bryde den sociale arv og skabe sig en vel fungerende voksentilværelse. Netop sådanne børn er velbeskrevne i mønsterbryder forskningen (Cronström-Beskow 1998) Det er samspillet med den betydningsfulde voksne uden for kernefamilien, der får afgørende betydning for barnet.

Dette stemmer overens med erfaringer indenfor effektundersøgelser, der viser at terapeutens evne til at involvere sig følelsesmæssigt i klienten er den vigtigste af de fælles virkende faktorer i terapi uanset forskellige terapiretninger. (Vedfelt 2000).

De børn og voksne vi møder har en historie sammen, en historie hvor samværet mellem de voksne og barnet ikke fungerer og ofte ikke har fungeret længe. Vi oplever bekymrede voksne i samspil med børn, hvor bekymringerne lever deres eget liv uden øje for øjeblikket med ressourcer, der kan støttes.

Børnene har mange erfaringer med, at de ikke dur i de voksnes øjne. Omvendt har de voksne mange erfaringer med, at deres forsøg på kontaktetablering med barnet ikke lykkes. Barnet opfattes som unormalt og problematisk blandt de voksne.

For at ændre disse automatiserede processer kræves det, at den professionelle voksne tager afstand fra »fagrollen« og erkender, at samvær med børn kræver, at den voksne er i ægte kontakt med sig selv. At nå dette erkendelsesniveau kræver, at også den voksen indgår i en form for mesterlære, som bygger på praktisk erfaring og selvoplevelse.

Den intensive rådgivning i praksis

Vi har konkret arbejdet i 5 skolesager og 3 småbørnssager (børnehaver). Inden vi går ind i en ny sag kontaktes forældre og skole/institutionsleder, så vi sikrer os, at der er en gensidig forståelse for og accept af, at udviklingsprojektet har fokus på de voksnes samspil med børnene.

Vi indleder nye sagsforløb med at invitere forældrene og de relevante professionelle voksne, der er omkring barnet. Det har varieret fra sag til sag, hvor mange der deltager. Det er en forudsætning, at lederen deltager i alle møder. Der afholdes møder hver 14. dag.

Målgruppen for projektet er børn med massive adfærds- kontakt- og trivselsproblemer, børn som traditionelt ville blive udskilt til vidtgående foranstaltninger. Det var en forudsætning at barnet var udredt og velbeskrevet i forhold til de ovennævnte kriterier.

Ved det første møde giver vi en kort fremstilling af teorierne bag relations- og ressourcorienteret pædagogik, idet det er vores erfaring, at teorien giver større mening, når den kobles til konkret erfarede problemstillinger.

Metodisk tager vi udgangspunkt i de 8 samspilstemaer, som vi beder de voksne arbejde med ud fra:

- egen refleksion,
- kollegaskygning,
- analyse af videoklip.

De voksne bliver bedt om i alle tre faser at sætte fokus på eget samspil med det konkrete barn og især lægge vægt på at beskrive egne virkemidler i forhold til de 'gyldne øjeblikke', som vi beder dem fokusere på.

»Gyldne øjeblikke« er øjeblikke af ressourcer i relationen mellem den voksne og barnet.

Erfaringer

Sideløbende med vores egen uddannelse, ændrede vi vores indsats i det daglige arbejde. Det betød, at vi ikke kun var opmærksomme på betydningen af vores relation til barnet, men i lige så høj grad var opmærksomme på vores relation til den professionelle voksne. I den forbindelse oplevede vi hvor vigtigt det var at møde den professionelle afmagt, at møde den voksne, hvor hun stod.

Gennem vores egen interne uddannelse blev vi især opmærksomme på:

- Hvor sårbart det var, at der blev sat fokus på vores egne virkemidler.
- Hvor berigende det var selv at være fokus som betydningsfuld voksen med personlige virkemidler.

- At egne virkemidler gav mulighed for en anden måde at være sammen med barnet på, en måde som også gav barnet mulighed for at åbne op og folde sig ud.

Der har været en utrolig stor interesse for projektet og generelt har både lærere og pædagoger været indstillet på at bringe sig selv i fokus, selv om vi har mødt stor usikkerhed overfor denne nye tilgang.

Kendetegnene for de første reaktioner har været usikkerheden ved at udstille sig selv med egne fejl og mangler foran såvel kolleger som os som psykologer. De professionelle voksne var sårbare overfor, at barnets vanskeligheder skulle ses i lyset af deres formåen som professionelle. Specielt har vi oplevet denne sårbarhed/usikkerhed mest udtalt på skoleområdet. Det er vores erfaring, at det i daginstitutionsområdet har været mere naturligt at inddrage sig selv i samværet med barnet. Netop for at imødegå denne usikkerhed og angst brugte vi megen tid på at etablere en tillidsfuld kontakt til de voksne. Vi lagde meget vægt på, at den enkelte voksne følte sig set – mødt – forstået – accepteret – anerkendt. Netop igennem denne oplevelse af anerkendelse og positive spejling ville vi forsøge at skabe en tryk base, hvor de voksne oplevede sig selv som betydningsfulde i forhold til at gøre en afgørende forskel for det enkelte barn.

Igennem disse processer har vi oplevet, at de voksne opnår en empatisk identifikation med barnet. Faktisk har vi oplevet, at de voksne i de fleste tilfælde er kommet til at holde af det barn, som de måske i starten ønskede fjernet.

Vi har undervejs oplevet situationer, hvor det har været vanskeligt ikke at fokusere på fejl og mangler. Vi er i flere tilfælde blevet opfordret til af de voksne at kigge efter fejl – fortælle hvad de gjorde forkert, som de ved hjælp af gode råd kunne ændre. Især i starten er det afgørende ikke at falde ind i disse gamle mønstre. Når den tillidsfulde kontakt er etableret, er det samtidig vores erfaring, at det er muligt at arbejde med udviklingspunkter for de enkelte voksne. I den forbindelse har vores arbejde med Ole Vedfelt og temaet ubevidst kommunikation (overføring/modoverføring og følelsesmæssig smitte) været vigtig for at bringe det følelsesmæssige aspekt i spil.

Efterhånden som evnen til at finde gyldne øjeblikke blev mere automatiseret, opstod behovet for at sætte fokus på situationer med barnet som stadig oplevedes svære. For at bevare autensiteten og oplevelsen af hvornår de voksne var klar, begyndte vi derfor at udfordre de voksne. Det har været forskelligt i de enkelte forløb, hvornår og hvor meget vi har kunnet gå ind i

dette felt. Det er klart vores erfaring, at det netop er her der er mulighed for, at der kan ske en forandring hos den voksne. Det er her de voksne mærker, hvordan deres egen erfaring/bagage har betydning for relationen med barnet. Det er også her vores rolle kan ændres fra at køre en metode af til at bruge os selv – med opmærksomhed på egne virkemidler og følelsers betydning i mødet med de voksne, og på den måde blive mere autentiske psykologer. Det er vores erfaring at vores egen personlighed, psykiske velvære etc. har afgørende betydning. Det har været et vigtigt fokuspunkt for os i rådgivningsforløbet og i ekstern/intern supervision, hvor vi har fokuseret på vores evne til at skabe en balance mellem spejling og udfordring i forhold til de voksne. Specielt har det været helt afgørende, at PPRs ledelse under hele forløbet har støttet os i processen, også når vi engang imellem synes det var svært.

Det har været vigtigt, at lederen i den enkelte institution har deltaget, idet hendes opbakning har haft en positiv indflydelse på medarbejdernes mod til at gå ind i arbejdet. Det har samtidig været vigtigt at få en afklaring i forhold til vores roller som henholdsvis leder og psykolog, især i de rådgivningsforløb, hvor vi har oplevet modstand/angst for at gå ind i processen med sig selv i fokus.

For vores eget vedkommende var det utrolig berigende i starten at få lov til at være 2 psykologer i en sag. Det var vigtigt at etablere en fælles platform i metodeudviklingens første fase og lærerigt at være 2 psykologer i både procesdelen og analysedelen, hvor vi kunne blive inspireret af hinandens forskellighed.

Når vi har arbejdet alene i sagerne ligger der en fare for stor individuel præg på sagsforløbet. Vi har undervejs lavet videooptagelser af alle møder, hvilket har givet en god base for fortsat at arbejde med egne virkemidler, men også uvurderlig hjælp til analyse af metakommunikation – den ubevidste kommunikation – kropssprog, tonefald, mimik m.m.

Vi har igennem denne videoanalyse samtidig fået mulighed for at forfine analysen af vores egne følelser – hvornår der sker en følelsesmæssig afsmittning/genklang. Dette fænomen er velkendt og velbeskrevet i psykoterapier med synton og dyston modoverføring. Netop i dette arbejde har vi profiteret af den eksterne supervision, hvor vi også har arbejdet med niveauer for spejling jævnfør den engelske kropsterapeut Boadella, som beskriver 4 niveauer for spejling (Vedfelt 1998).

De professionelle erfaringer.

Umiddelbart før afslutningen af de første sager har vi bedt om en foreløbig evaluering af udviklingsarbejdets betydning for de professionelle deltagere. Gennemgående har man i evalueringerne understreget betydningen af den tryghed, der fra starten er blevet opstillet med klare og faste regler for analysemetode. Følgende udpluk af tilbagemeldinger fra evalueringerne, synes vi giver et godt indtryk af de professionelle oplevelse og udbytte af processen i øvrigt:

»Jeg har oplevet en øget bevidsthed i relationer med børn. Jeg er blevet mere bevidst om mine styrkesider og mine følelser overfor et barn. Jeg har med videooptagelser konkret oplevet, at det gør en forskel i samvær med barnet, når jeg arbejder ud fra de tanker og teorier, der ligger bag projektet. Især de 8 samspilstemaer er meget konkrete at arbejde med.«

»Det er hårdt arbejde! Både personlig og faglig selvrefleksion og feedback giver stof til eftertanke, stof som må bearbejdes i handling. Fysisk og fagligt har det givet råstyrke«

»Jeg er blevet bevidst om, at jeg faktisk er god til at anvende de forskellige samspilstemaer. Det har givet mig en stor sikkerhed i mødet, ikke

bare i forhold til Peter, men også i forhold til andre børn . Jeg er således blevet mere opmærksom på mit» indre liv«, så der er kommet en bedre balance mellem dette og det »udvendige liv«.

»Jeg synes det har taget lang tid og har været svært at få vendt tingene på hovedet, så det var mig selv der kom i fokus. Jeg har fået meget ud af videoanalyserne. Jeg er begyndt at bruge ressourcetænkningen i andre sammenhænge (forældre, kolleger og de andre børn) – og det virker.«

»Det at arbejde så intenst med sig selv i et halvt år er ressourcekrævende. Det kræver tillid, mod og ærlighed at analysere egne styrkesider og mindre gode styrkesider. Jeg har hele tiden følt at der har været stor opbakning og interesse fra det øvrige personale i huset. Jeg er blevet rost for mine succeser og samlet op, når der var kaos i tanker og samværet med barnet. Det har betydet, at det er nemt at bevare gejsten og ressourcerne til at være så meget på.«

Ud over ovenstående har der været en enkelt sag, hvor vi har måttet droppe sagsforløbet, da én af de professionelle modvilje mod at sætte fokus på sig selv og egne virkemidler blokerede for gruppeprocessen.

Hvad har det betydet for de involverede børn?

Det er selvfølgelig forskelligt, hvor stor betydning projektet har haft for det enkelte barn. Set i forhold til et mål om at undgå segregering, er 1 ud af de 8 børn, der har deltaget fået et andet og mere massivt tilbud.

For alle børn har projektet haft en positiv indflydelse på deres udvikling og adfærd i øvrigt. I det følgende har vi et par eksempler på beskrivelser af to børn før og efter et forløb på ½ år med den intensive rådgivning:

Eksempel 1:

Dreng på 4 år, der indstilles til PPR. Det beskrives, at Søren har MEGET svært ved at koncentrere sig. Han er ofte i konflikt med andre børn. Hvis de ikke gør som han siger, kan han blive meget vred og smide med ting. Selv om han er alene med én voksen, kan det være svært at få hans opmærksomhed. Søren stikker af, når der stilles krav. Han onanerer flere gange om dagen og har manglende tro på, at voksne er til at stole på. Han undgår fysisk kontakt.

I projektet deltog barnets støttepædagog og en stuepædagog. Forældrene orienteredes i begyndelsen af projektet og blev løbende inviteret til evalueringsmøder, hvor de gennem video fik indblik i arbejdet. Afsluttende beskrives det, at Søren,

nu tør mærke følelser både hos sig selv og hos de voksne. Han er begyndt at vise, når der er noget han bliver ked af/glad for. Når der er ro, kan han indgå i leg med 2-3 andre børn, hvor han tør give udtryk for hvad han mener. Søren giver positiv kontakt til andre børn og de voksne. Søren KRÆVER kontakt af de nære voksne. Der er færre konflikter, når de voksne stiller krav til Søren. Søren er tydelig mere glad og positiv. Projektet har haft en afsmittende effekt på det konkrete hjem, men også for resten af institutionen.

Eksempel 2:

En plejeanbragt dreng Kurt på 5 år, som er indstillet til PPR, fordi han kun kunne lege med andre børn, hvis han fik lov til at bestemme. Hans lege var meget voldsomme og flere af de andre børn var begyndt at tage afstand fra ham. Han kunne bryde sammen, når tingene ikke lykkedes for ham. Hjemme vågnede han ofte om natten og var bange. Kunne være meget destruktiv over for hunden hjemme. I projektet deltog ud over to pædagoger fra børnehaven også plejeforældre.

Afsluttende beskriver pædagoger og plejeforældre Kurt, som en dreng der nu leger med de andre børn og hvor der kun sjældent er de store konflikter. Kurt er blevet mere rolig og ting kan gå galt uden han bryder sammen. Er blevet bedre til at leve

sig ind i andres følelser – er f.eks ikke destruktiv over for hunden, men viser den følelser. Kurt græder ikke mere om natten. Er begyndt at gå op i forskellige ting og kan i sådanne situationer koncentrere sig i meget lang tid. Kurt virker i det hele taget som en mere glad dreng.

Afrunding

Det er påfaldende hvor stor en effekt denne tænkning og arbejds-metode har haft i vores arbejde. Ud over vi i projektet har arbejdet med implementering af ressourcetænkning, har det haft en afsmittende virkning i vores PPR arbejde i øvrigt. Selv om vi ikke har samme ressourcemængde til rådighed i de dagligdags sager, har vi oplevet at det gør en afgørende forskel, at møde den voksne og barnet ressourceorienteret. Vi er helt overbevist om, at vi ved et fokusskift med færre ressourcer vil kunne opnå meget bedre resultater i form af skabe vækst hos barnet samt hos de voksne, som bliver beriget af at være betydningsfulde voksne.

I vores arbejde møder vi ofte holdningen »det er gammel vin på nye flasker«. Mange mener at have arbejdet ressourceorienteret i flere år. Det havde vi også bildt os selv ind op gennem 90'erne!

Men for at arbejde relations- og ressourceorienteret har vi erfaret, at forudsætningerne må være at have både en metode og holdning, hvor vi som professionelle tør være autentiske aktører – blive opmærksomme på egne virkemidler og ikke mindst egne følelsers betydning i rådgivningsarbejdet – ikke mindst når vi møder afmagten hos de voksne, vi skal hjælpe med at finde egne ressourcer i mødet med de børn, som det jo altid handler om.

Litteraturliste

- Cronström-Beskow, S. *Mønsterbrydere*. Munksgaard.1998.
 Stern, D., *Barnets interpersonelle univers*. Hans Reitzel Forlag, 2. udg.1995.
 Vedfelt, O. *Ubevidst intelligens*. Gyldendal, 2000.
 Vedfelt, O. *Bevidsthed*. Gyldendal, 2. udg. 1998.
 Winnicott, D. W. *The Maturational processes and the Facilitating Environment*. Hogarth. 1965.

En læsekonsulents arbejde i et ressource-og relationsorienteret perspektiv



Læsning handler OGSÅ om relationer. Det er der ikke noget nyt i. Vi har alle hørt børn og voksne fortælle historier om mødet med én bestemt person, der er kommet til at betyde noget helt særligt for deres udvikling. Alle mennesker har som udgangspunkt kompetencer til at indgå i udviklingsfaciliterende relationer, og det er disse kompetencer vi ved hjælp af kollegaskyngning eller videofeedback med de 8 samspilstemaer som spejlingsredskab kan være med til at bevidstgøre og derved udvikle.

Det er en svær opgave at ændre problemløsningskulturen på PPR, fordi det nemt kommer i konflikt med brugernes ønsker, som ofte er hurtig sagsbehandling af mange indstillinger. At sætte fokus på relationer tager tid og er sårbart og derfor vil brugerne ofte ønske sig tilbage til mere traditionel sagsbehandling med fokus på barnet.

Af læsekonsulent Bodil Skipper Buntzen

Jeg har arbejdet som læsekonsulent ved PPR i 5 år. For 2 år siden startede vi dér et udviklingsprojekt: »Fra fejlfinder til ressource-spejder«. Fundamentet i udviklingsprojektet var et kursusforløb i ICDP ved Peter Westmark. Ole Vedfeldt var også tilknyttet projektet med fokus på kropssproglig og parasproglig kommunikation.

Læsning handler også om relationer

Det var måske ikke umiddelbart oplagt, at jeg som faglig konsulent deltog i projektet, fordi målgruppen

var »Urolige børn«. Men da jeg i flere tilfælde var medinddraget som rådgiver i forbindelse med urolige børn, idet nogle af disse børn også havde faglige vanskeligheder, og der i øvrigt var tale om en ændret problemløsningskultur på PPR i bred forstand, anså jeg det for vigtigt at deltage. Dertil kom, at jeg ved nogle af de faglige indstillinger kom til kort, fordi jeg i min rådgivning ikke havde et redskab, når det drejede sig om sager, hvor relationerne forhindrede barnets udvikling.

Rådgiverens egen relationskompetence

En betingelse for at arbejde relationsorienteret som rådgiver er at få indsigt i egne relationskompetencer. Først når man får en selvindsigt kan man udvikle sine personlige kompetencer til fremme af barnets udvikling. Dette er et omdrejningspunkt, som har været helt afgørende for en dybere forståelse af hele programmet, men som man nemt fristes til at springe over, fordi det er sårbart og fordi det er en lang proces. Tankegangen i ICDP er så oplagt, så logisk, så almen menneskelig, at vi alle fristes til at sige: »Jamen det gør vi jo i forvejen, det er bare de andre, der skal lære det«. Hvis man springer over at udvikle rådgiverens personlige kompetencer ved hjælp af sensitivering, bevidstgørelse og indlevelse, så befinder man sig på et pseudoplan, som ikke påvirker praksis. Heldigvis og helt afgørende for projektet fastholdt Peter Westmark, at den enkelte medarbejder selv skulle igennem alle processer.

Da vi er selvobjekter for hinanden og selv et derved forstås relationistisk, må vi nødvendigvis flytte fokus fra barnet til de relationer barnet indgår i. Jeg mærker, at denne tænkning kan opbryde det statiske billede vi til tider har af et barn, og give de voksne flere handlemuligheder f.eks. i forhold til et barn med

faglige vanskeligheder. Jeg tænker for eksempel på:

Line 3. Klasse.

Lines læseudvikling er meget forsinket og hun er meget stille og passiv på klassen. Hun har sproglige vanskeligheder, som betyder, at hun bl.a. har svært ved at komme på ord, hvilket præger hendes paratviden meget. Familien er kendt på skolen som en familie »der har meget svært ved at lære at læse«. Line betragtes begavelsesmæssigt som »noget tung«, bl.a. på grund af de sproglige vanskeligheder og hendes passive adfærd. En psykologisk undersøgelse viser en normaltbegavet pige med specifikke vanskeligheder. Line har ingen nære venner i klassen, men hun er heller ikke på kant med nogen. I instillingen er Lines vanskeligheder beskrevet, men under rubrikken »Styrkesider« står: »Line har gået til svømning men er holdt op igen«. Jeg har en samtale med dansk-læreren som uddyber indstillingen og klart giver udtryk for, at hun har svært ved at tro, at Line kan lære noget på klassen, og at hun derfor skal have massiv støtte.

Mødet om det fælles tredje

Jeg tager en samtale med Line og dernæst en prøve. Det lykkes at etablere en følelsesmæssig kontakt til Line under samtalen, så vi sammen kan gå til det fælles tredje,

nemlig læsning. Under samtalen fremstår Line som en meget fornuftig pige med en god indsigt. Hun mangler dog fuldstændig tro på sig selv, hun har samme billede af sig selv som dansklæreren. Prøven bekræfter, at Line har det svært danskfagligt, men at hun har en del ressourcer at bygge på og mulige indlæringsveje.

Som i en enhver anden dialog er der mellem Line og mig et forhold og en sag. Sagsbehandlingen – i dette tilfælde læsningen – er bestemt af vores forhold, for selv om vi ikke kender hinanden på forhånd, så opstår der et forhold som vil influere på det fælles tredje, læsningen. Forholdet afslører sig gennem ikke bare indholdet af det der siges, men lige så meget gennem processen, altså måden det siges på.

Psykoterapeut Ole Vedfeldt har bistået projektet med udvikling af vores bevidsthed om det kropssproglige og det parasproglige. Med udgangspunkt i videoklip med møder mellem rådgivningsperson og barn har vi arbejdet med at udvikle vores bevidsthed om processen i dialogen.

Både Line og jeg er fremadrettede-fortidsbestemte-nutidigheder. Det betyder, at rammen for mødet mellem Line og mig skabes af det fremadrettede og det fortidsbestemte. I prøvesituationen møder vi med

hver vores livshistorie og tidligere erfaringer, som vil være bestemmende for vore forventninger til mødet. Det er derfor oplagt, at jeg under samtalen undersøger Lines forventninger til det, der skal ske, så jeg kan hjælpe hende til at sætte ord på, hvad der gemmer sig i forventningerne.

Det optimale læringsrum

Med baggrund i undersøgelserne om børns trivsel og mønsterbrydere spørger jeg Line, om hun har venskaber, føler sig vellidt og oplever at få støtte. Jeg spørger ind til hendes oplevelse af lærerens forventninger og ikke mindst, om der er nogen personer på skolen, som hun føler, hun har en særlig kontakt til og føler sig tryk ved. Hvis det sidste er tilfældet fortæller jeg vedkommende, at han/hun betyder noget særligt for Line og foreslår nogle faste samtaler med Line f.eks. et kvarter hver uge.

I Line-sagen kunne jeg godt foreslå specialundervisning i de områder Line har svært ved, for det har hun brug for. Men for at en sådan specialundervisning kan virke og overføres på klassen, er der nødvendigt, at der bliver arbejdet med relationerne omkring Line. For uanset hvilke vanskeligheder Line har, så har hun ikke mulighed for at udvikle sig under de betingelser som relationen mellem dansklæreren og Line giver. Line har brug for, at

dansklæreren møder, accepterer og anerkender hende, som betingelse for at hun kan udvikle sig – også fagligt. Det er her de otte samspilstemaer som spejlingsredskab kommer ind i billedet. Med udgangspunkt i de situationer som lykkes mellem dansklæreren og Line og de 8 samspilstemaer som spejling kan relationen udvikle sig til at blive udviklingsfaciliterende og ressourcerorienteret i modsætning til udviklingshæmmende og fejlorienteret.

ICDP – De 8 samspilstemaer

Dansklæreren er ikke nogen dårlig pædagog eller på nogen måder usædvanlig, men hun har brug for et redskab til at reaktivere og videreudvikle sine allerede eksisterende positive kvaliteter i interaktion med Line. Her er ICDP-programmet, de 8 samspilstemaer, et godt redskab. På skolen er der en meget indlevende specialundervisningslærer som har gode muligheder for at skabe en god relation til Line. Jeg har foreslået, at Line får et antal timer sammen med specialundervisningslæreren til etablering af en god og udviklingsfaciliterende kontakt. Line skal ved hjælp af specialundervisningslæreren forberede det som klassen skal arbejde med. Specialundervisningslæreren for nemste opgave er, at finde alle de områder Line lykkes på og gøre dem synlige for dansklæreren, så dansklæreren derved kommer til

at se og forstå Line. Efter en periode flyttes timerne til klassen, hvor specialundervisningslæreren følger med i nogle timer for at fokusere på dét der lykkes mellem Line og dansklæreren – og kun dét der lykkes! Specialundervisningslæreren får de 8 samspilstemaer som redskab til fokuspunkter.

Først når dansklæreren får en sensitivitet i forhold til Lines behov og situation og hun bliver bevidst om sine egne kompetencer til fremme af Lines udvikling, kan der for alvor ske en udvikling med Line. Også de øvrige børn i klassen vil utvivlsomt få glæde af, at læreren ser muligheder frem for begrænsninger og i højere grad bruger de relationskompetencer hun har. Line vil helt sikkert få brug for specialundervisning i læsning, hvilket der nu er banet en vej for, fordi specialundervisningslæreren og Line har en følelsesmæssig kommunikation som betyder, at det bliver muligt at gå til det fælles tredje, i dette tilfælde læsning.

Line har meget store faglige vanskeligheder, og hun har derfor i højere grad end andre børn behov for, at lærerne omkring hende kan skabe et stillads, »scaffolding«, for hendes læring. Det er her samspilstemaerne omkring formidling og berigelse især er aktuelle. Det sker bl.a. ved, at Lines lærere hjælper Line til at samle sin opmærksom-

hed, så lærerne og Line får en fælles oplevelse af ting. De skal uddybe, beskrive og give forklaringer til fælles oplevelser, og vise følelser og entusiasme. De skal planlægge sammen med Line og vise gode alternativer.

Den optimale intervention ville have været, at jeg bad dansklæreren og specialundervisningslæreren om videoklip fra henholdsvis dansk- og specialundervisningen af situationer der lykkes mellem lærerne og Line, så jeg sammen med de to lærere kunne iagttage, beskrive, fortolke klippene med de 8 samspilstemaer som spejlingsredskab. Derved kunne lærerne få indsigt i Lines behov og situation og blive bevidste om egne kompetencer til gavn for Lines udvikling. Desværre er det meget svært at skaffe rum for sådanne tidskrævende forløb i mit arbejde.

Ændring af fokus i rådgivningen.

At ændre fokus i det tværfaglige rådgivnings- og behandlingsarbejde på PPR er et udfordrende arbejde. Det har betydet, at jeg som PPR-medarbejder nødvendigvis må se kritisk på hidtidig praksis, hvilket har været en sej men nødvendig proces. Det er en balanceakt mellem at fastholde det bedste af det hidtidige og integrere det nye med relations- og ressourcetænkning som fundament. Det er en stor

misforståelse at tro, at vi fuldstændig skal forkaste hidtidig praksis og »starte på en frisk«, at vi slet ikke må se barnets vanskeligheder end-sige lave tests på børn, tværtimod giver det kun mening at fokusere på barnets og de voksnes ressourcer, hvis vi også samtidig ser vanskelighederne. At overse vanskelighederne vil være at lade både børn og voksne i stikken.

Problematikken omkring tests eller ikke tests har flere gange givet anledning til diskussion i medarbejdergruppen, hvilket har været sundt. Udviklingsprojektet »Fra fejlfinder til resourcespejder« har bekræftet mig i, at hvis vi ikke kender barnets forudsætninger og kompetencer ved hjælp af tests og/eller udviklingsbeskrivelser, kan vi ikke tilrettelægge en undervisning som tager udgangspunkt i barnet, og dermed kan der ikke ske en læring. Men det er selvfølgelig vigtigt at fastholde, at tests er til for at vi kan justere os/undervisningen i forhold til barnet og ikke til at stigmatisere barnet.

Det er nødvendigt at PPR-sektoren udvikler sig, så vi bliver bedre rådgivere i forbindelse med den voksende gruppe af urolige og utilpassede børn i folkeskolen, herunder også børn med faglige vanskeligheder. Udviklingsprojektet »Fra fejlfinder til resourcespejder« har givet os øgede muligheder, netop

fordi det bygger på de ressourcer, der i forvejen findes hos omsorgspersonerne, men som ikke altid er bevidste og synlige.

Som fagkonsulent har jeg været glad for at deltage. Mit repertoire af udviklingsområder har udvidet sig fra en opmærksomhed på barnets forudsætninger og kompetencer, på lærerens undervisning og forældrenes indsigt, til også at være opmærksom på betydningen af relationen mellem voksne, barnets kammerater og barnet

Det har været godt at opleve et udviklingsprojekt, hvor teori og praksis er gået hånd i hånd, og hvor jeg som medarbejder har fået tid og rum til at stille spørgsmål til – og udvikle – egen og fælles praksis.

Dilemmaet

At arbejde med ICDP er tidskrævende, og da vi på PPR ofte har personalemangel og et stort sagspres, og brugerne samtidigt ønsker hurtig sagsbehandling, falder jeg somme tider tilbage til gammel praksis i sager, hvor der er behov for at arbejde med relationerne. Det er et dilemma, som jeg i mit daglige arbejde er nødt til at forholde mig til og arbejde ud fra. Der ligger en meget stor udfordring i at implementere ICDP i en organisation som PPR, fordi der fundamentalt er et dilemma mellem brugernes ønsker, her tænker jeg på mange indstillinger og krav om hurtig sagsbehandling, og den tid og de personalekræfter, som PPR faktisk råder over. En ændring af problemløsningskulturen i en PPR-organisation skal være et brugerønske ellers opstår der interessekonflikter som forhindrer sådanne ændringer.

Hjelpetiltak i barnehagen



Af Anne Sagbakken

Innledning

Karina er en pike på 5 år som går i en barnehage hvor jeg av og til er på besøk. At hun er en pen pike er det ikke mange som ser. Hun møter verden med et mutt, mistroisk ansikt som taler sitt tydelige språk »TRØ MEG IKKE FOR NÆRE«. Mellom seg og omverden har hun satt en skjerm. Hun er ikke lett å komme i kontakt med. Hennes forhold til de andre barna i gruppen er konfliktfylt. Karina krangler ofte med de andre barna og får hun det ikke som hun vil klyper hun Mange barn er redde for henne og ingen vil leke med henne. Bare Trine , men hun er to år yngre og adlyder henne i ett og alt De voksne er »utbrent på henne« slik de selv formulerer det. De er utslitt av å dels prøve å unngå dels løse de konflikter som oppstår rundt henne. Karina gir dem stadig en følelse av at de ikke mestret de utfordringer som relasjonen til henne representerer. De reagerer med å trekke seg unna kontakt med henne. Karina har også en Mor, en enslig mor som strever med relasjonen til datteren og ofte føler seg som en dårlig mamma, en mamma som ikke mestret rollen. Og i sitt møte med de ansatte i barnehagen opple-

ver Karinas mamma at denne opplevelsen blir ytterligere forsterket.

Det er mange Karinaer i barnehagene her i landet. Barn med atferdsvansker, barn med sosiale og emosjonelle vansker, utagerende barn, risikobarn, betegnelsene er mange. Men disse sier ikke annet enn at det dreier seg om barn som ikke passer inn i de normer for akseptabel atferd som institusjonene setter. Der barnet innfrir miljøets forventninger til atferd, blir barnet lett beskrevet i positive termer. Hvis ikke, er det det negative og problematiske ved barnets væremåte som fokuseres. Problemet blir ofte betraktet som egenskaper hos barnet. Når det blir snakk om årsaker er det ofte hjemmet som blir utpekt . Barn gjør sitt inntog i barnehage og skole med de erfaringer de har gjort tidligere i livet. De kommer ikke som ubeskrevete blad. For noen har erfaringene i forhold til nære personer vært slik at de får problemer med å finne seg til rette både faglig og sosialt. Deres måte å være på blir ofte feiltolket, med det resultat at voksne og barn opplever dem som problematiske. Istedenfor å få nye og andre erfa-

ringer om seg selv kan de lett komme til å få ytterligere bekreftet at de ikke er lette å like eller være glad i.

Min erfaring er at disse barna skaper mye frustrasjon hos pedagoger. Frustrasjonen ligger ikke bare i de daglige utfordringer i relasjonen til barna, men ofte også foreldrene. Opplevelsen av å ikke mestre yrkesrollen blir lett bekreftet.

Historien om Karina viser også hvorfor disse barna lett får problemer med tilpassing i barnehagen og senere skolen. Om hvordan de lett kommer inn i negative sirkler hvor negative erfaringer fører til nye negative erfaringer. Historien om Karina er også historien om hvordan de som hadde et problematisk liv før de begynte i barnehagen lett fikk forsterket dette ytterligere. Hvordan disse barna ofte er sosialt umodne og har problemer med samspill med andre barn og hvor avhengi de er av å møte voksne som prøver å forstå hvorfor de oppfører seg som de gjør. Som har forstått at barnet uttrykker med kroppen det de ikke får uttrykt med ord. Og ikke minst at barnas væremåte utfordrer pedagoger ikke bare faglig, men også personlig på en måte som gjør det lett for pedagogen å støte dem fra seg. Ofte gjelder akkurat det samme for foreldrene. Relasjonen til personalet i barnehagen kan utvikle seg like ne-

gativt. Ved at foreldrene blir styrket i opplevelsen av å ikke være gode nok foreldre, svekkes barnets oppvekstmiljø ytterligere. Foreldre som ikke synes de er viktige personer i barnets liv og som synes at omsorg og oppdragelse av små barn er utfordringer som de har vanskelig for å mestre blir ikke gode omsorgspersoner for sine barn.

Noen av disse barn og foreldre har eller vil få kontakt med barnevernet. Der barnevernet opplever at barn ikke får god nok omsorg i hjemmet, kan de bruke barnehagen som en kompensasjon. Barnehagen som hjelptiltak skal styrke barnets totale omsorgssituasjon. Men mange barn som sliter med omsorgen av ulike årsaker vil aldri få kontakt med barnevernet. I det følgende er det derfor tatt utgangspunkt i barnehagens oppgaver overfor disse barna generelt uten hensyn til om de er i kontakt med barnevernet eller ikke.

Barnehagens oppgaver overfor risikobarn

Tanken om barnehagens funksjon som støtte til oppvekst for barn i en vanskelig livssituasjon har alltid stått sterkt i barnehagens historie. Fram til 80-tallet har tanken om det forebyggende barnevern vært det sterkeste argumentet for utbygging av barnehager i Norge (Myhre, 1996) I dagens barnehage

er to tradisjoner nemlig asyl- og Frøbeltradisjonen forsøkt forenet i en og samme institusjon. I asyltradisjonen, også kalt barneverntradisjonen, har tanken vært at barnehagen skulle motvirke uheldige oppvekstvilkår for barn. Barnehagetradisjonen er knyttet til stifteren av barnehagen, Friedrich Frøbels navn. For Frøbel var barnehagen først og fremst en måte å nå mødre på. Han var misfornøyd med mødrenes oppdragelse av sin barn og ville bruke barnehagene som et utstillingsvindu for mødrene (Tallberg Bromann, 1991) For asylbevegelsen var ideen at barnehagene skulle gi barna et tilbud som holdt dem borte fra gatene. Der de fikk tilsyn mens mødrene var i arbeid i industrien, men som samtidig gav dem undervisning og oppdragelse som de ikke fikk hjemme. Begge tradisjoner hadde samme målsetting: barnehagen skulle gi barna et bedre oppvekstmiljø og styrke deres utvikling og læring.

En stadig større gruppe barn går i barnehage før de begynner i skolen. Barnehagens forebyggende funksjon overfor barn generelt og barn med spesielle behov spesielt blir stadig fremhevet i offentlige publikasjoner. Barnehager som et ubetinget gode for alle barn understrekes. I virkeligheten vet vi lite om i hvilken grad og på hvilken måte barnehagen påvirker det enkelte barns utvikling. Særlig gjelder det

der barn har spesielle behov knyttet omsorgssvikt. I dette kapitlet vil vi se nærmere på hvordan barnehagens kvaliteter kan vurderes og videreutvikles for denne barnegruppen. Barn som får for lite av det barn har behov for i sitt hjem og derfor spesielt avhengig av det de møter i barnehagen. Det er barn som »drukner seg på torra halmen« slik Sara Lidmann uttrykker det.

Når sirkusartister er akrobater og henger i trapeser, er muligheten tilstede for at de glipper og faller ned. Det skjer med gjevne mellomrom og øker spenningen. Men heldvis er det slutt på de tider da et fall ofte betydde knekt nakke eller rygg. I dag faller de uheldige ned i nettet som er spent over manesjen og får muligheten for nye forsøk. Barnehagene skal også være et sikkerhetsnett. De skal fange opp de barn som kommer i barnehagen med vesentlige behov udekket eller bare delvis dekket. Barnehagen skal være et sikkerhetsnett som hindrer et katastrofalt fall rett ned på gulvet i manesjen. Dette var ikke tilfellet for Karina. Også i barnehagen møtte hun mere av det hun allerede hadde fått for mye av før hun kom dit, nemlig at hun ikke var noe særlig verdt, at voksne og barn ikke likte henne, og at det var derfor de ikke ville være sammen med henne. Det kan se ut som om barnehagen er bra for de barn som allerede har det bra, mens den over-

ser og ikke er bevisst på sitt tilbud til barn som har en vanskelig livssituasjon (Dencik, 1987).

Barns muligheter for samvær og lek med andre barn blir ofte fremhevet som den viktigste kvalitet ved barnehagens program. Den voksne i barnehagen som ressurs i forhold til barn og foreldre kommer ofte mer i skyggen. For barn og foreldre fra familier med omsorgssvikt, kan barnehagens viktigste pedagogiske ressurs ligge i relasjonen til en voksen. Å utvikle de voksnes sensitivitet for barn og foreldres signaler vil være et vesentlig ledd i arbeidet med å utvikle og styrke barnehagens forebyggende funksjon i forhold til utsatte barnegrupper, og et vesentlig ledd i utviklingen av barnehagens kvaliteter i forhold til alle barn. Vi har hatt lett for å undervurdere de voksnes betydning for barna i barnehagen. Hovedvekten har vært lagt på foreldrene. Dette har delvis sammenheng med det teorigrunnlaget som utdannelsen av førskolelærere har bygget på. Teorier om barns utvikling som ble utviklet i tiden før institusjonsoppdragelsen. Tilknytning var sett på som en forutsetning for positiv utvikling. Men som den ene viktige voksne ble Mor fremhevet (Jacobi, 1991). Nyere småbarnsforskning har imidlertid vist at barn har kapasitet til å knytte seg til flere enn en voksen uten at det går utover tilknytningen til

foreldre (Rye, 1993). Og at dersom tilknytning til foreldre er utrygg kan en tilknytning til en voksen i barnehagen være en kompensasjon. At en tett og positiv relasjon til en pedagog er det viktigste forebyggende tiltak for barn med en problematisk hjemmebakgrunn. Men det viser seg at dette ikke skjer automatisk (Goossens og van Ijzendoorn, 1990). Dette henger delvis sammen med de symptomer barn med omsorgssvikt ofte utvikler og som hindrer en slik relasjon etableres. Kunnskaper om dette vil være nødvendig for å utvikle den voksne i barnehagens sensitivitet for barnets signaler. Garbarino (1985) hevder at individet forsøker å dekke universelle behov, men gjør dette på kulturelt forskjellige og samfunnstilpassede måter. I et omsorgsfult miljø utvikler barn seg mens de i fiendtlige miljøer tilpasser seg for å overleve. Denne tilpassingen for å overleve kalles gjerne overlevelsesstrategier. Å ha kunnskap om slike strategier og kunne tolke barnas atferd fra et slikt perspektiv er en forutsetning for å møte utfordringen som hjelpe-tiltak.

Det er naturlig å se barnets oppvekstmiljø som en helhet. Der foreldre ikke makter å gi barnet det som det har behov for i forhold til utvikling og læring vil barnehagen ha en viktig oppgave. Mens barnehagen er et viktig supplement for

de barn som har det bra, kan barnehagens utviklings og læringsmiljø være livsnødvendig for et barn med behov for hjelpetiltak. Men skjer det automatisk bare ved at barna kommer i barnehagen? Er det slik at bare barnet kommer innenfor veggene i barnehagen vil det automatisk oppleve de positive muligheter som ligger der. Det kan synes som om det er det barnevernet forventer, men hva skjer i praksis? I det følgende vil noe hindringer som finnes og som lett kan motarbeide gode intensjoner om å være et godt hjelpetiltak fokuseres. Det er dels hindringer som ligger i barnehagens kultur og dels i det enkelte barn. Hindringer som hvis de ikke blir fokusert og motarbeidet kan bidra at barnet slutter i barnehagen og begynner på skolen uten at vesentlige sider av deres utvikling og læring er styrket.

At tidlig hjelp er god hjelp er et grunnprinsipp i alt forebyggende arbeid. Et tilrettelagt tilbud i barnehagen er viktig for alle barn med særskilte behov. Det virker opplagt at et barn som ser eller hører dårlig skal ha et spesielt tilrettelagt tilbud i barnehagen. Likeså dersom barnet er bevegelseshemmet. Forholdene må legges tilrette. Barnehagens program og sosiale miljø må tilrettelegges slik at barn med særlige behov kan få positivt utbytte av tilbudet. Så også med barn som kommer fra familier med om-

sorgssvikt. Problemet er at vi ikke så lett tenker på dette og at barnevernet ofte ønsker at barn og familie skal gli mest mulig inn uten spesielle tiltak. I dag har vi mye kunnskap om hvordan omsorgssvikt påvirker barns utvikling. Hvis barnehagen skal bidra til at barn ikke utvikler psykososiale vansker som en følge av omsorgssvikt, må det taes særskilte hensyn i planlegging og gjennomføring av tiltaket. Barnehagen med sine tradisjoner og sitt program kan være en viktig del av et barns totale omsorgssituasjon. Men det skjer ikke automatisk. Det er viktig å problematisere hindringene som kan ligge i barnehagens kultur.

Hindringer som ligger i barnehagens kultur

Barnehagen har tradisjonelt hatt som målsetting å bidra til at barn får gode utviklings og læringsbetingelser. Men barnehagene har bygget sitt program på tradisjonen fra Frøbel. I denne har respekt for og beskyttelse av barnets egen aktivitet og utfoldelse, stått sentralt. Barnehagens oppgave blir å tilrettelegge for barnets frie utfoldelse. Frileken som blir beskrevet som det viktigste element i barnehagens innhold, bygger på synet om at barn selv velger det som er viktig for deres utvikling. Men dette forutsetter barn som er aktive og trygge og vet å nyttegjøre seg barnehagens tilrettelagte miljø, som kan

styre seg selv og sine ønsker. Hva da med de barn som kommer i barnehagen fordi hjemmemiljøet hemmer og har hemmet en selvutfoldelse som livet i barnehagen bygger på? (Sagbakken, upublisert) Problemer kan oppstå når det kompensatoriske tilbudet er basert på ideen om at barnet selv søker den utfordring og den læring som det har behov for. Og hvor stimuleringen ligger i tilrettelegging av miljøet snarere enn aktiv inngripen og styring fra den voksne. Mye synes å være overlatt til barnets eget initiativ og aktivitet i barnehagen. Det er ikke sikkert at et barn som har måttet savne vesentlige områder i sin omsorg har utviklet den kompetanse som er nødvendig for at de skal kunne utnytte barnehagens program. Mange av dem vil være avhengig av at de møter pedagoger som har kunnskaper nok til å tilrettelegge et miljø tilpasset deres særlige behov. Men gjør de alltid det?

Til tross for at barnehagen har lange tradisjoner knyttet til det å være gode tiltak for barn fra belastede hjemmemiljøer, har utdanningen av pedagoger til barnehagen, iallfall i Norge vært lite opptatt av temaer knyttet til omsorgsvikt og samarbeid med problembelastede familier. Undersøkelser blant førskolelærere viser at disse er usikre på signaler hos barn som får dårlig omsorg og opplever det problematisk å sette inn gode tiltak

(Sagbakken, 1993). Barn kommer i barnehagen med en liten ryggsekk med tidligere erfaringer og kunnskaper. Noen få av dem har ikke fått med seg i sekken det de trenger for å kunne ta del i det sosiale miljøet. De er avhengig av at noen voksne har kunnskap om deres situasjon, er vare for deres signaler, slik at de kan nyttiggjøre seg det barnehagen kan tilby dem.

I alle sammenhenger understrekes det at barns følelsesmessige og sosiale behov primært skal dekkes i familien. Barnehagen skal være et supplement til hjemmet, ikke en kompensasjon. Barnehagen skal ikke konkurrere med foreldrene. De voksne i barnehagen kan derfor lett undervurderer sin egen betydning for barnets utvikling. I en intervjuundersøkelse svarte de fleste førskolelærere at selv om voksnerelasjoner var viktige for barn opplevet de ikke at de personlig var viktige for barna. For barn som kommer i barnehagen fordi barnevernet har sendt dem dit, blir dette katastrofalt. En nær relasjon til en voksen i barnehagen er kanskje det viktigste i dette hjelpetiltaket. En voksen som er forutsigbar og som gir barnet en opplevelse av å bli akseptert og av å være betydningsfull. En voksen som er villig til å la seg involvere i barnets liv. For noen år siden intervjuet jeg førskolelærere som hadde hatt mye erfaringer med barn i omsorgssvikt. Alle uttrykte at

relasjoner til voksne generelt var viktig for barn, men på direkte spørsmål om de trodde at de var viktige personer for barnet som levde i omsorgssvikt svarte de benektende. De som personer var ikke viktige, selv om voksenrelasjoner var viktig.

Hindringer som ligger i det enkelte barn – hvilke symptomer utvikler barn som utsettes for omsorgssvikt?

Omsorgssvikt handler ikke så mye om hva de voksne gjør som om hva barnet ikke får. Danske helsesøstre fortalte om synlig og usynlig omsorgssvikt og var mest bekymret for den usynlige. Den synlige var den tradisjonelle den de var vant med å observere og som det var lett å få aksept for diagnosen. Det var også lett å finne fram til tiltak som kunne støtte og hjelpe familie og barn. Verre var det med den usynlige. Det var denne formen som var det største problemet og som de opplevet at var økende. Den usynlige omsorgssvikten så de i familier som ikke var tradisjonelt hjelpetrengende. Det var familier som kunne fremstå som ressurssterke og velfungerende. Alikevel var det noe i kontakten mellom barn og Mor som bekymret dem. Det var en manglende sensitivitet med barnets signaler. En manglende oppmersomhet rundt barnet som person, manglende blikkkontakt.

Helsesøstrene var bekymret for fravær av en positiv, utviklingsstøttende relasjon mellom disse mødrene og deres barn. En relasjon som de ellers vanligvis observerte mellom mødre og deres barn. Den usynlige omsorgssvikt dreier seg om manglende kvalitet i samspillet mellom foreldre og barn. For de fleste barn som barnevernet får kontakt med det er det snakk om den synlige omsorgssvikten: Det er familier med sosial arv, rusproblemer og psykiske problemer. Men mange barn lever opp i familier med usynlig omsorgssvikt, og får derfor aldri kontakt med hjelpeapparatet før de eventuelt senere i livet utvikler alvorlige problemer som er mer iøyenfallende. Personalet i barnehagen kan være bekymret, men tenker ikke at barnevernet er rette sted å henvende seg eller så har barnevernet ikke reagert på deres informasjon. Men for disse barna er ofte problemene store og et godt tilbud i barnehagen tilpasset de særlige behov barn utsatt for omsorgssvikt har vil kunne være viktig. Å utvikle barnehagens kvalitetet som hjelpetiltak i barnevernet, vil også kunne støtte andre grupper av barn med store omsorgsbehov.

Det ser ut til å være enighet om at barn med store omsorgsbehov ikke får dekket sitt grunnleggende behov for trygghet, stabilitet og til-

knytning. Barn som lever i omsorgssvikt opplever i liten grad voksne som:

- a) ser deres behov
- b) er lydhøre overfor deres signaler
- c) stimulerer det til å utvikle selv-tillitt og sosial kompetanse
- d) setter egne behov tilside for barnets
- e) ser seg selv som den ansvarlige i relasjonen

I en relasjon som har slike mangler utvikler barn ofte et negativt syn på seg selv og lav sosial kompetanse. De viser ofte klare utviklingsforsinkelser. I tillegg til det sosiale området, ser vi klartest forsinkelse på det kognitive og språklige området. Dette henger sammen med en oppvekst hvor oppmuntring til å utforske og lære ofte mangler. Det er ingen voksen som viser hvordan nye ferdigheter kan læres, eller som gir ros eller oppmuntring når nye ferdigheter er ervervet. Det er i liten grad voksne som gir individuell oppmerksomhet og stimulering. Sammen med lite fysisk og psykisk kontakt gir det få sjanser til å lære, utforske, være nysgjerrig og reflektere over nye erfaringer og observasjoner. Foreldrene er ofte ikke tilgjengelige psykisk og fysisk til å lære barnet og for å svare på spørsmål. Kontakten med foreldre blir ofte begrenset til kontroll og de aller nødvendige omsorgsrutiner. Resultatet blir for mange av disse barna at deres utvikling forsinkes

intellektuelt, sosialt og følelsesmessig. Samtidig har de fått et skjevt bilde av verden omkring dem og menneskene og erfaringene rundt dem.

Noen barn opplever dette i sterk grad, så sterkt at det kan sies å karakterisere hele deres omsorg mens andre kan oppleve det i mindre grad eller bare i perioder. Felles for dem er at i større eller mindre grad vil de ha behov for et miljø rundt dem som gir dem de erfaringene som hjemmet ikke gir.

De som overlever omsorgssvikt best er de som hadde en nær relasjon til en utenfor familien. En voksen som representerte en nær positiv relasjon og adekvat stimulering til utvikling, mestring og læring. I Werner og Smiths store undersøkelse om risiko og motstandsdyktighet hos barn og unge ble det tydelig dokumentert at på alle alderstrinn var kvaliteten av relasjonene det avgjørende for barnets utvikling. At barnet fikk oppleve omsorg og at deres mestring og mestring ble bekreftet (Werner og Smith 1992). I barnehagen skal barn møte minst en voksen som representerer en trygg, positiv og forutsigbar relasjon. En voksen som er til å stole på og gir barnet følelse av å være betydningsful som person og deltaker i et sosialt miljø.

Utviklingsforsinkelser som sent utviklet motorikk og språk, lite ut-

forskning og lek er områder som førskolelærere har utdannelse for å observere og sette inn tiltak overfor. Men det store problemet for barn utsatt for omsorgssvikt er ofte de relasjoner de har knyttet i miljøet rundt seg. Her viser ofte de største skadene seg og det er på dette området at hjelpetiltak kan ha størst betydning for å snu en uheldig utvikling. I det følgende vil derfor fokusere på hvordan omsorgssvikt kan påvirke barnets relasjoner til barn og voksne i deres sosiale miljø.

Dette er symptomer som påvirker barnets relasjoner til andre barn og voksne og som hvis de feiltolkes og ikke reageres adekvat på, kan komme til å forsterke barnets vanskelige omsorgssituasjon snarere enn det å være et miljø som gav andre erfaringer og bedre utviklings og læringsmuligheter. Barn som utsettes for omsorgssvikt utvikler en stor grad av usikkerhet som gir dem en egen sårbarhet i forhold til negative erfaringer i nye miljøer. Disse barna skades lettere av negative erfaringer enn andre barn. Barn som lever opp med omsorgspersoner som støtter deres utvikling og læring og som gir dem tro på seg selv opplever barnehagen som en positiv støtte til en ellers god oppvekst. Deres oppvekst avhenger ikke av hva de møter i barnehagen. Men for barn med omsorgssvikt er det som møter dem i barnehagen en

mulighet til å rette opp de skjevhetene og den kanskje manglende forståelse for deres behov som de har møtt. Negative erfaringer her vil i stor grad skade deres videre utvikling og reduserer sjansen til å få rettet opp skjevhetene før de hindrer for mye. Skal barnehagen være et godt hjelpetiltak må den være en kompensasjon for det de må savne i sitt eget hjemmiljø. Dette vil måtte bety at barnehagen kan gi barnet nye gode og utviklingsstøttende relasjoner.

En engelsk undersøkelse fant at foreldre/barn interaksjon som ofte førte til en eller annen form for omsorgssvikt, kjennetegnes ved følgende:

- lite eller fiendtlig fysisk kontakt – mangel på berøring
- mangel på smil og øyekontakt med barnet
- begrenset verbal kontakt. Der det var var den ofte kjennetegnet ved rop, kommandering, nedvurdering, kritikk og ironisering
- den voksne ignorerer barnets tilstedeværelse eller unngår det (Iwaniec,1995)

Dette samsvarer godt med det vi i dag vet at kjennetegner et negativt psykososialt oppvekstmiljø. Hvor dette kan karakteriseres ved lite eller ingen sensitivitet for barns behov, lite innlevelse i barns situasjon, lite øyekontakt og utveksling av positive signaler, lite tilpassing

til og understøttelse av barnets initiativ og forsøk på aktiv læring, lite anerkjennelse og bekreftelse, lite kommunikasjon og understøttelse av barnets mestring. Konsekvensene av å vokse opp i et slikt miljø blir ofte at barnet føler seg avvist og usikkert, og får svak tilknytning. Noe som igjen føler til at det blir urolig, deprimert og oppmerksomhetskrevede (Rye,1996). En atferd som lett kan mistolkes i barnehagen. Slik kan barn som Karina lett komme inn i en negativ sirkel også i barnehagen og det psykososiale miljøet der for henne få klare negative trekk.

Garbarino (1985) referer til at det han kaller psykologisk mishandling og definerer det som et samlet angrep fra en voksen omsorgsperson og at det angriper barnets utvikling særlig på to områder nemlig selvbilde og sosial kompetanse. Dette henger sammen med en ofte både trygghet og usikker tilknytning til en eller flere omsorgspersoner som normalt gir et barn lyst til og ferdigheter i å utforske verden rundt seg både mennesker og miljø. Når barnet begynner i barnehagen vil det lett overføre sine relasjonserfaringer på voksne og barn de møter der. De vil kunne være usikre på voksne. Stoler ikke på dem og mindre villige til å samspille med dem enn barn som lever sammen med voksne som har lært dem at voksne ser barns behov. At voksne er til

å stole på. At de ser og hører deg og gir deg en følelse av å være betydningsful. At de beskytter deg og godtar deg som du er. De gir deg oppmerksomhet og ser hvordan du har det. Barn som opplever omsorgssvikt har ofte ikke slike erfaringer. Mange har erfaringer med at voksne ikke er til å stole på de hører ikke på deg og bekrefter ikke dine forsøk på mestring. Derfor er de skeptiske og kanskje avvisende til de voksne som de møter i barnehagen. De kan gi de voksne en følelse av at de ikke ønsker kontakt og en voksen uten kunnskaper om barnets forhistorie vil lett kunne tro at dette barnet ikke egentlig ønsker nær kontakt. Mens barnet innerst inne ofte bare er redd for og vegrer seg for å bli skuffet en gang til. Barnets ferdigheter i å ta kontakt og beholde den er også begrenset verdi i forhold til å etablere nære relasjoner i barnehagen. Garbarino fastslår at individet forsøker å dekke universelle behov, men gjør dette på kulturelt forskjellige og samfunnstilpassede måte. Det er i dette perspektiv at overlevelsesstrategiene må forstås. Overlevelsesstrategier er barnets forsøk på å mestre en oppvekst i et miljø som i liten grad ivaretar barns behov for utvikling og læring. I et omsorgsfullt miljø utvikler barn seg, mens de i fiendtlige miljøer tilpasser seg for å overleve. I nye relasjoner gjentar barn de relasjonserfaringer de har fra sine primære omsorgsper-

soner. Slik påvirker barnets erfaringer de relasjoner de etablerer i barnehagen. Barnet har for å overleve i et hjemmemiljø med lite næring til et barn i utvikling ofte utvikler strategier for å tilpasse seg miljøet der. Det kan være oppmerksomhetssøkende atferd som aggressivitet, eller overdreven tilpassing til voksnes signaler. Denne type atferd har vært rasjonell og hensiktsmessig i for barnet i hjemmemiljøet, men som i liten grad ivaretar et lite barns behov for utvikling. Men i barnehagen er det lite trolig at overdreven aggressivitet vil bli verdsatt. Barnet vil hvis det ikke møter et barnehagemiljø som forstår dets problem, lett kunne få bekreftet at dette også i barnehagen er en måte å skaffe oppmerksomhet på, om enn negativ. Aggressive atferd kan lett bli sett på som en egenskap ved barnet ikke som tillært reaksjon på en umulig livssituasjon, og naturlig reaksjon på manglende interesse for barnet manglende konsekvens og grenser. Voksne som ikke er forutsigbare og som er inkonsekvente vil lett komme til å skape frustrasjon hos barnet noe som igjen leder til aggressivitet og mistro til voksne. Karina er så vanskelig at personalet opplever at de ikke mestrer henne, og trekker seg unna. Noe som ytterligere forverrer hennes situasjon.

Hvis barnets overlevelsesstrategier ikke fanges opp vil barnet lett

oppfatte en ytterligere bekreftelse på at verden er vanskelig og menneskene i den er ikke er til å stole på og at de selv ikke har noen særlig verdi. Barn som utsettes for omsorgssvikt får lett opplevelsen av at det dem det er noe i veien med. De reagerer ikke med å tenke at »det er dårlig gjort å behandle meg slik«. Dersom de blir nedvurdert må det være fordi de er mindre verdt og at de har gjort seg fortjent til det. Har et barn ikke tro på seg selv vil det lett møte andre med mistro. Barnehagen vil måtte gi barnet en annen opplevelse av seg selv hvis det skal være et godt utviklings og læringsmiljø.

De barn som har reagert med å bli overdrevet tilpassede er det lettere å overse i barnagen. Sammenlignet med de utagerende og aggressive har de utviklet en overdreven sensitivitet i forhold til signaler fra voksne. Dette er hensiktsmessig i forhold til overlevelse med omsorgsgiver, men kan være lite støttende for egen utvikling. Når de kommer i barnehagen er derfor disse barna særlig avhengig av pedagoger som ikke ser slike atferdstrekk som egenskaper hos et lite barn, men som noe som er et resultat av læring og kan påvirkes og forandres. Sammen med 18 barn i en barnegruppe kan de lett bli oversett og like usynlige med sin personlige behov i barnehagen som hjemme.

Disse barna må ikke forveksles med naturlig sjenerte barn. Den følsomhet eller heller overfølsomhet som disse barna har for voksnes signaler gjør at det hele tiden justerer seg i forhold til miljøets forventninger. Selvom dette kan være og er en nødvendig prosess for å kunne tilpasse seg og fungere i et sosialt miljø, blir det her en tilpassing som helt går på bekostning av egne behov og utvikling. Dette er mere sosial utsletting enn sosial tilpassing. Men i en barnehage med ansvar for mange barns behov vil den voksne lett kunne komme til å overse det unaturlige i en slik tilpassing. I litteraturen blir barn som fremstår på denne måten omtalt som »små voksne«, de kan være de barn i barnehagen som de voksne alltid kan stole på, som alltid gjør som det blir bedt om. Kjennetegnet er at de gjør seg minst mulig synlige, unngår kontakt og konflikter med andre barn og voksne. De leker ikke og holder seg helst for seg selv. De inngår ikke i nære relasjoner hverken til barn eller voksne. Og når dette skjer er det ikke fordi de ER slik eller er født slik, men fordi det er en måte å forholde seg til omverden på som de har lært i sitt hjemmemiljø.

Kvaliteten av et hjelpetiltak i barnehagen avhenger av hvordan personalet møter disse utfordringene. At barnehagen tilpasser hjelpetiltaket til de særlige behov bar-

net har vil være avgjørende. Det er ikke slik at barnehager er enten gode eller dårlige for barn. Barnehagens betydning for et barn kan bare forståes utifra hele barnets livssituasjon, og særlig hvordan barnehageoppholdet innpasses i hvert enkelt barns spesifikke livssammenheng (Dencik, 1987)

For noen år siden oppholdt jeg meg over tid i flere barnehager i forbindelse med et prosjekt knyttet til barnehagen som tiltak i barnevernet. Det tydelig at barna som barnevernet hadde plassert der som et hjelpetiltak, stort sett fikk det tilbud i barnehagen som alle barn og deres foreldre fikk. Det var i liten grad en individuell tilpassning barn og familiens behov. For de fleste av barna var ikke dette godt nok.

Mellom barnevernet og barnehagen var det ikke et samarbeid med utgangspunkt i en felles målsetting og et felles ansvar for barnets utvikling. Barnevernet hadde i liten grad klartgjort hvilke forventninger de hadde til barnehagen og overlot for mye av ansvaret for barn og familie til barnehagen. Førskolelærerne var usikre på sin egen kompetanse. Barn og foreldre fikk det tilbud som barnehagen kunne gi dem uten støtte og hjelp utenfra. Barnehagen hadde mulighet til å være et godt tiltak for barn og foreldre, men de manglet kunnskap og metoder til å møte de særli-

ge behov som disse har. utvikler et samarbeide med foreldrene for å støtte barnets utvikling og læring.

Når barn får plass i barnehagen som hjelpetiltak forventer barnevernet at barnet møter et sosialt miljø som gir gode, positive relasjoner til andre barn og voksne. Barnet skal oppleve å mestre og bli stimulert til utvikling og læring. Mange barn som opplever omsorgssvikt møter ikke realistiske forventninger til hva barn skal kunne på de ulike alderstrinn.

Etterundersøkelser har vist at det særlig er språket som rammes ved omsorgssvikt. Samtidig har det vist seg at barn som greier seg bra tross omsorgssvikt har et velfungerende språk (Lynch og Roberts, 1985). Dette peker i retning av at språket må få en sentral plass i tiltaket. Å forbedre barnets språk kan være en vei å gå for å endre sosiale relasjoner å oppnå mestring på mange områder.

Når relasjonen til voksne er så viktig og at den også ser ut til å fungere som en inngangsbillett for det å bli akseptert i barnegruppen og få gode venner (Howes og Hamilton, 1992, Waters, 1993) vil det være nødvendig å fokusere på denne i planen for hjelpetiltaket. Omsorgssvikt påvirker et barns kommunikasjon med omverden. Kunnskap

om dette vil være nødvendig forutsetning i gjennomføring av tiltak. Svak eller utrygg tilknytning gir dem lavt selvbilde og lav sosial kompetanse. De mangler positive opplevelser av seg selv i interaksjon med andre. De mangler ofte ferdigheter for å ta kontakt, for å få positiv oppmersomhet, og for å beholde den.

Dersom barnehagen er et hjelpetiltak etter lov om barneverntjenester har barnehagen et ansvar for å ivareta viktige deler i forhold til tiltaksplanen for barnet. Denne vil nødvendigvis måtte ta utgangspunkt i det enkelte barns behov utifra en helhetsvurdering av den livssituasjon barnet befinner seg i. Relasjoner til barn og voksne må være et selvfølgelig fokus i planen. I samarbeid med foreldre og barnevern må det utarbeides en plan som styrer arbeidet i barnehagen og bidrar til en gradvis endring av kvaliteten på barnets oppvekstmiljø.

Men selv om barn og familie aldri kommer i kontakt med barnevernet kan den ivareta viktige oppgaver overfor barn som enten for kortere tid i forbindelse med kriser i familien eller for mer permanente forhold, har behov for et særlig tilrettelagt tilbud. Å arbeide med selvbilde og sosial kompetanse utifra det vi vet om barnets livssituasjon, vil være et viktig arbeid mot målet om en bedre oppvekst for alle.

Hva med foreldrene?

Når barnevernet henviser barn til barnehageplass er det ikke bare med forventningen om at barnet skal få et tilbud. At barnehagen kan veilede foreldrene er en klart uttrykt forventning (Sagbakken, 1993) Mange foreldre er i dag usikre på hvordan de skal oppdra barna sine. Foreldreveiledningsprogrammet ble satt ut i livet av Barne- og familiedepartementet på bakgrunn av en antatt usikkerhet i foreldrerollen hos unge i dag. Dette sammen med en økning i antall barn og unge med psykososiale vansker bidro til en program rettet inn mot foreldre. Helsestasjonen fikk hovedrollen i denne statlige satsingen. Barnehagene har en vel så naturlig plass i dette arbeidet. Barnehagene møter barn og foreldre hver dag med de muligheter som det gir i forhold til å utvikle en god relasjon til foreldre. Mange foreldre har forlatt det oppdragerideal de selv ble oppdratt med, men er usikre på hva de skal sett isteden. I denne usikkerheten vender mange seg til barnehagen (Dencik, 1987). Barnehagene må kunne betraktes som kompetansesentra for kunnskap om små barn, og burde ha gode forutsetninger for å innfri slike forventninger. Gjennom en positiv relasjon til foreldrene kan barnehagen styrke barnets oppvekstmiljø. I det pedagogiske arbeidet er relasjonen til foreldrene en oversett ressurs. Barnets utviklings og læringmiljø

kan styrkes vesentlig gjennom påvirkning av foreldrenes opplevelser av sine barn. Når Frøbel startet arbeidet med barnehagen var det først og fremst mødrene han ville nå. Han var ikke fornøyd med måten de oppdro sine barn. Gjennom barnehagen ville han nå mødrene. I dag vil vi på bakgrunn av den kunnskap vi har om barns utvikling gi ham rett. En god relasjon mellom foreldre og pedagog skaper sammenheng i barnets tilværelse og styrker barnets utviklingsmiljø, mens et problematisk forhold kan svekke dette tilsvarende. Det som skjer mellom barnets miljøer som barnehage og skole er viktigere enn det som skjer i hvert miljø isolert (Bronfenbrenner, 1979). Særlig viktig blir dette når barn kommer fra familier som dårlig ivaretar deres behov for utvikling av et positivt selvbilde og sosial kompetanse.

At foreldre gir sine barn en omsorg som neglsjerer fundamentale behov og forsinker og skader deres utvikling kan ha sammenheng med mange forhold. En undersøkelse foretatt blant foreldre som utsatte sine barn for omsorgssvikt viste at det var 6 hovedgrunner til dette:

- mangel på bevissthet om at barn trenger oppmuntring, veiledning, og pågående positivforsterkning for å lære hvordan de skal oppføre seg og hvordan de skal er-

verve hensiktsmessige livsferdigheter

- ubevissthet om det faktum at når barnet har ervervet seg nye ferdigheter så trenger de at disse ferdighetene blir lagt merke til og rost for at de kan føle seg vel ved og stolt over det de gjør og kan.
- tro på at kritikk og ydmykelse hjelper til å forme et barns væremåte og prestasjoner.
- urealistiske forventninger om hva barn kan gjøre på ulike trinn i utviklingen.
- setter ikke pris på barnets individuelle karakteristika og individuelle behov
- misliker barnet eller åpent avviser det (Iwaniec,1995)

De fire første punktene skiller seg tydelig ut som pedagogiske utfordringer. De blir formulert på en måte som antyder at foreldre er påvirkelige. Omsorgssvikt må ikke betraktes som et konstant forhold, men som en relasjon som kan påvirkes. En god relasjon kan brukes til å påvirke foreldrenes syn på barnet og hva som er god omsorg. En mor som jeg intervjuet etter at hun hadde deltatt i en familiegruppe i en barnehage sammen med barnet sitt i et år fortalte at det var gjennom samværet med pedagogene i

barnehagen at hun delvis hadde endret syn på 2-åringens atferd:

»Før jeg begynte her trodde jeg at det at hun stadig dro meg i boksebenet betydde at hun ville være ekkel mot meg . Nå har jeg forstått at hun gjør det for å få min oppmerksomhet, at det er positivt ment fra hennes side ikke negativt som jeg trodde tidligere.«

Eller som en annen mor sa det:

»Her har jeg fått hjelp til å se at hun vil allerhelst vil være sammen med meg. Hvis hun er lei seg roer hun seg ikke så lett sammen med Kirsti (pedagogen). Det er meg hun roer seg med, det er meg hun er glades i . Det hadde jeg ikke våget å tro hvis ikke Kirsti hadde fortalt meg at hun så det også.«

Foreldre som strever med omsorgen for sine barn er ofte usikre på seg selv og sin rolle som foreldre. Mange har lett for å undervurdere sin egen betydning for barnet. Å lykkes i foreldrerollen er viktig i vårt samfunn, og sårbarheten hos foreldre i forhold til hvordan de vurderes som foreldre kan være stor. Foreldre som strever med omsorgen opplever ofte at de i egne og andres øyne ikke mestrer oppgaven. Saksbehandlere i barnevernet som jeg intervjuet for noen år siden fremhevet at denne gruppen av foreldre ofte gav uttrykk for at i kon-

takten med barnehagen var det ofte fokusert på det foreldrene ikke mestret. Andre foreldre hevdet at det var først etter 2 år i mødregruppe at de følte seg trygge nok på seg selv som mødre og våget å gå på foreldremøte i barnehagen.

Gjennom daglig kontakt med barn som ikke for det har behov for av omsorg i hjemmet og som bærer tydelige symptomer på det, er det lett for personalet i barnehagen å komme i ett motsetningsforhold til foreldrene. Killèn hevder at saksbehandlere i barnevernet lett overidentifiserte seg med foreldrene på en slik måte at de egentlig ikke så deres behov. For de ansatte i barnehagen kan det være lett å identifisere seg så mye med barnet og deres situasjon at en kommer i et motsetningsforhold til foreldrene. Dette kommer ikke barnet til gode. Ved å fokusere på hvilke ressurser foreldrene har og hvordan vi kan styrke og videreutvikle disse vil vi være en bedre støtte for barnets oppvekstmiljø. Hvordan kan vi samarbeid emed foreldrene slik at barnet totalt sett i hjemmet og i barnehagen får en god nok omsorg?

På samme måte som barn får et negativt psykososialt oppvekstmiljø ved at de blir møtt med lite eller ingen sensitivitet for sine behov, at de får lite positive signaler, kan en stille følende kritiske spørsmål til

måten foreldre til denne barnegruppen blir møtt i barnehagen:

- Er det lite sensitivitet for foreldrenes behov – lite innlevelse i foreldrenes situasjon?
- Er det lite øyekontakt – lite utveksling av positive signaler i form av mimikk og gester, bevegelser?
- Er det lite tilpassing til eller oppfølging av initiativ og aktiviteter hos foreldrene lite anerkjennelse og bekreftelse?
- Forekommer det overkjøring av foreldrenes behov eller initiativ?
- Er det lite understøttelse av foreldrenes initiativ og forsøk på å mestre – lite kommunikasjon som kan gi positiv selvfølelse?

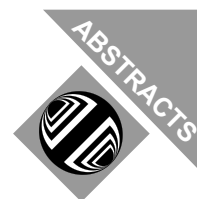
Hvis svaret er bekreftende på alle punkter er det nok ikke en relasjon som styrkes barnets totale oppvekstmiljø. Tvert imot. Men spørsmålene kan også brukes som et utgangspunkt for å endre relasjonen i positiv retning for barnet. Barnehagen kan utfordres ved å snu spørsmålene til:

- På hvilken måte kan vi formidle sensitivitet for foreldrenes behov og innlevelse i deres situasjon?
- På hvilken måte kan vi følge opp foreldrenes initiativ og aktivitet og gi dem en følelse av anerkjennelse og bekreftelse?

Bare ved å stille slike spørsmål vil en kunne starte en prosess som kan

komme barnet til gode ved at etablere en relasjon til foreldrene hvor en som pedagog blir i stand til å påvirke foreldres opplevelse av barnet og sin egen rolle i oppdragelsen. Det er godt mulig at Karina og moren vil få et bedre samliv dersom mor ikke hadde møtt avvisning hos personalet i barnehagen at de opplever at hun ikke mestrer det å være en god mor. Hvis hun isteden

hadde møtt et personalet som inviterte til et samarbeid og en bekrefteelse på at Karina også av dem ble opplevet som vanskelig og at de hadde et felles problem med at de følt at de ikke mestret henne. Kanskje det da kunne skapes et klima der de kunne komme fram til en felles strategi for hvordan Karina skulle få det bedre i barnehagen og hjemme?



27. Rye, Henning (Professor of psychology at the University of Oslo). **The Change of Paradigm in the Work with Children with Special Needs: Background and Development.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 4, 309-322.* – Based on the insights of e.g. Bowlby, Ainsworth and Stern, new approaches to early intervention were made in the last 3 decades, among these not least the Dynamic Assessment (Feuerstein et al.). The most important tasks for the school psychological services, child psychiatry and the social services etc. are to develop methods that describe and exploit the potential resources that most children with special needs possess. The focus should be on learning and development of the resources. Therefore, a shift should be made, away from the concept of training their weak functions in the child to a mobilization of attainable functions and resources that further learning and development. An important aspect of this is to focus on personal interaction as the medium of development. – B. Glæsel.

28. Blæhr, Mogens (Lecturer at the Center of Advanced Studies in Northern Jutland). **Development of Competence in Context – Relation – and Resource.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 4, 323-331.* – In the municipality of Sæby, an effort has been made for some years to implement the understanding of the importance of context, relations, and resources as the main fundament of teaching. However, the courses and seminars for groups of teachers have had little effect, because of lack of understanding at school level. A main obstacle is, that the municipal organization as such cannot comply with the need of a new paradigm. For generations the focus has been on individual problems and dysfunctions within the children. But, the legal context has changed radically in the last decade and the laws governing as well special education as the social services reflect a relational view of problems. This contrast between daily practice and new insight and intent in the legislation must be exploited in better ways. – B. Glæsel.

29. Westmark, Peter (Lecturer at the Center of Advanced Studies in Northern Jutland). **The Competence of Relations – A Didactical Perspective.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 4, 332-344.* – The ambition is to develop a didactical framework that inspires the teacher to reflect on her behaviour and to relate to her emotions. This is difficult in a busy and stressful job; in order to reflect one has to slow down. This example of pedagogical »Minimalism« does not imply that experiences from relationships should be diminished: the more relationships the better chances of obtaining a flexible and balanced competency. The following suggestions have been found to further this: show positive feelings – adjust yourself to the initiatives from the child – talk about the things the child is interested in – praise and recognize its efforts – help the child focus his attention – give meaning to the child's experiences by showing

enthusiasm – explore and explain with the child – help the child to control himself in positive ways. – *B. Glæsel*

30. Godrim, Finn (Psychologist, Consultant). **From Troubleshooter to Resourcefinder.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 4, 345-351.* – A developmental project was instigated at the school psychological office of Skive in order to develop new concepts of child development. The psychologists were taught and trained generally, and then they were supervised in intense advisory tasks with teachers and parents; this was video-taped. The main results were, that the participants felt more qualified, that they were very motivated, that new perceptions take time to become implemented, and not least that the psychologists became much more satisfied with their jobs. – *B. Glæsel*

31. Tolsgaard, Lars and Groot, Annette (Psychologists at the school psychological office of Skive). **Thoughts and Experiences about Relations Orientated Work at a School Psychological Office.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 4, 352-361.* – As participants in the above mentioned project (Godrim, Finn, this issue) a number of experiences are presented: »I have become more conscious of my relationships with children – it makes a difference when I build upon the theories in the project«. – »I have begun to think of resources in other relationships«. – »It has taken trust, courage and honesty to work with myself«. – *B. Glæsel*

32. Buntzen, Lise Skipper (Reading consultant at the school psychological office of Skive). **The Work of a Reading Consultant in a Resource- and Relation-oriented Perspective.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 4, 362-367.* – Participating in the above mentioned project (Godrim, Finn, this issue) a case-study is presented. The concepts underlying the project are found very useful, also when dealing with a child with specific dysfunctions (dyslexia). – *B. Glæsel*

33. Sagbakken, Anne (Lecturer at the University of Oslo). **Remediation in Kindergarten.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 4, 368-384.* – Karina is a neglected child, who – as most other neglected children – creates frustration in her kindergarten. However, the culture of most kindergartens are founded on the theories and beliefs of Friedrich Fröbel, its main objective being to be a framework for the child's free play and own initiatives. While this paradigm is quite positive for normal children, it falls short dealing with neglected children. A project comprising neglected children having been placed individually in some kindergartens found that they were dealt with exactly as the other children, and that no specific attention was given to their special needs. As for the parents of neglected children there is a strong need to involve them and to cooperate with them, leading to common strategies for what could and should be done at home and in the kindergarten. – *B. Glæsel*

Arne Søgård fylder 90 år den 27. september 2002



Et stort tillykke og en tak fra

Anders Poulsen, Peter Allerup og Jørgen Chr. Nielsen
– sammenskrevet af sidstnævnte.

Tillykke kære Arne med de 90 år, tillykke med at du og Jenny stadig bor i eget hus i Virum, og tillykke med at du kan se tilbage på dine mange vidtgrenede faglige markeringer med en bevidsthed om, at du har sat spor i dansk og nordisk skolepsykologi.

De, der ikke kender noget til din indsats, kan starte med at læse de to »Tillykke-artikler« i Skolepsykologi Nr. 4 – 1992. I det følgende vil jeg – assisteret af fhv. ledende skolepsykolog Anders Poulsen og statistiker, lektor Peter Allerup – berette lidt om, hvad der er sket, siden vi kunne skrive om og til dig på din 80-årsdag.

Den omhyggelige garant

I 1978 var Arne sammen med flere medarbejdere i gang med revision af OS400, som skulle blive til OS64 og OS120 ved udgivelsen i 1983. Dansk psykologisk Forlags daværende direktør, *Anders Poulsen*, beretter:

»1980-erne var en vanskelig tid for os, og det var svært at holde fast ved idéen om opretholdelse af skolepsykologernes eget forlag. Skolerne var udsat for voldsomme økonomiske nedskæringer, og der var en meget udpræget holdning i retning af, at testning og læseprøver simpelthen var gammeldags. I den situation blev Arne min »indre faglige sikkerhed«. Han gik i spidsen for revision af sin egen læseprøve med en tro på, at en nyudvikling ville have en pædagogisk fremtid. Det fulgte han op med nyudvikling af SL60 og SL40 – de gamle S50-prøver – og senere med DEP, Dansk Evne Prøve. Sammen med professor Kaj Spelling stod han som *faglig garant*. Jeg kunne være ganske sikker på, at et fagligt, empirisk materiale af enhver art ville blive endevendt og tømt på baggrund af den tids nyviden.«

Forlaget stod i 1980'erne også for at skulle udgive sit første store varekatalog med hundredvis af numre. »Hvem vil kunne beskrive alle vore pædagogiske og psykologiske

prøver?» var Anders Poulsens spørgsmål, og Arne gav svaret ved at gennemse og beskrive alt – gentager **alt** – hvad forlaget kunne tilbyde sine »kunder«.

Statistik og pap – *IL-udviklingskurven*

Arne har ikke kun fornemmelse for detaljen, når han tømmer et data-materiale. Han kan tænke statistik, og han kan fremstille sine tanker, så det gør indtryk. Lektor, cand.stat. *Peter Allerup*, Danmarks Pædagogiske Universitet, fortæller fra arbejdet med IL-læseprøverne for mellemtrinnet:

»Når Arne lagde hovedet lidt på siden og sagde: »Mener du ikke i virkeligheden at ... ?«, så var det tid til at sætte »oversættelses-maskinerne« i højeste gear, for så begyndte nogle fortolkninger og udlægninger af, hvad jeg lige havde sagt med egen klar fornemmelse af det pap, man normalt skærer tingene ud i. Men Arnes pap var sjældent gjort af det samme stof som statistikere benytter flittigt. Når jeg f.eks. klippede nogle vink i mit pap med uendelige summer af infinitissemale størrelser – sager, der normalt glider ubesværet ned i halsen på en medstatistiker – insisterede Arne på et klip i et stof, der var ganske anderledes. På den måde tvang han fortolkninger frem, som ikke alene kunne forstås af andre end fagsta-

tistikere, men han tilførte ofte på effektiv vis en ny begrebsramme til de videre diskussioner. Det var en egenskab ved vores samarbejde, især omkring analyser af forskellige skalaer, som jeg lærte at respektere og holde af! Lad mig nævne eksemplet med bananmodellen:

Vi arbejdede med udviklingen af IL-prøverne, og på et tidspunkt kom nogle karakteristiske grafer på bordet. Det drejede sig om at sammenholde resultatopgørelser af rigtighedsprocenten og læsehastigheden i én graf – det ene ud af y-aksen, det andet ud af x-aksen, med hvert punkt repræsenterende én elev. Denne type grafer får et udseende af en »banan«, der spidser til ved de to ender »langsomme og usikre« og »hurtige og sikre« med en bred, krum vifte af muligheder mellem disse to yderpunkter. Der var noget specielt ved denne graf, som adskilte den fra tilsvarende grafer, som vi havde set mange gange før: Hvert punkt havde i virkeligheden en makker, som repræsenterede den samme elev, bare målt på et senere tidspunkt. Det gav tegningen en helt ny dynamisk dimension, for nu kunne vi følge den enkelte elevs læseudvikling fra det første punkt til makkerpunktet over tid. Med lidt farve kunne man således følge alle elevernes vandring fra ét sted i bananen til det næste, og vi spurgte os selv, om denne samlede vandring kunne beskrives nærmere, så et flyt fra f.eks.

nederste spids (langsom, usikker) til det næste punkt kunne beskrives på samme overordnede måde som et flyt af en elev, der startede mere favorabelt i bananens midte. Bordet summede af kreative forslag, alle var optaget af at finde en overordnet beskrivelse, så emnet var på dagsordenen ved de følgende møder. Ved et møde synes jeg selv, at der var grund til at triumfer, fordi jeg medbragte nye tegninger med bananer, der lignede graferne fra vores data på en prik – der var bare det ved det, at de var lavet af en matematisk model for hver af de to akser i tegningen: Hastighed og sikkerhed. Tricket var at benytte en fremskrivning af hver af akserne, som man kender fra at sætte penge i banken til en fast rente og følge, hvordan kapitalen vokser fra år til år. Dette var ét bud på en samlet overordnet beskrivelse, fordi modellen tillod at gætte på, »hvor« eleven efter et, to eller tre år ville befinde sig i bananen. Beskrivelsen var matematisk med nydelige formler og mit pap var penge-i-banken fortolkningen, som kaldte på lidt undren bordet rundt, fordi flere mente, at det her mere handlede om børns læsevner end kapitalforvaltning af vores sparepenge.

Ved det næste møde i gruppen lyste Arnes ansigt af hjælpsomhed over for mit første forsøg på at sælge pap-udgaven af »den dynamiske

bananmodel« og så var det, at Arne lagde hovedet lidt på siden og sagde: »Mener du ikke i virkeligheden at ...?«. Men nu tog han så fra en plasticpose en kæmpe stor kreation lavet af millimeterpapir, træpinde og med en masse blyantstreger indtegnet på papiret. En mageløs måde bogstaveligt at skære tingene ud i pap på! Arne lod fingeren gå rundt på papiret og beskrev hvordan denne papirflade »i virkeligheden« indeholdt den samlede beskrivelse af hver elevs læseudvikling fra sit første punkt til det næste! Man kunne på fladen direkte sammenligne vilkårligt udvalgte elevens dynamiske udvikling og med lidt finesse pege på det sted, som eleven ville befinde sig på f.eks. efter tre år. Det var godt nok en lidt anden fremstilling og fortolkning, end den jeg havde forsøgt – både hvad angår den matematiske og, især min egen klippe-ud-i-pap model. Og så var der alligevel en god sammenhæng! For Arnes flader viste sig ved lidt eftertanke at repræsentere løsningen til et differentialligningsproblem, og pludselig fik de matematiske modeller, jeg selv havde benyttet til at lave kunstige bananer med, en ny dynamisk ramme at ligge i – der kom en anden overordnet matematisk sammenhæng i den dynamiske beskrivelse, samtidig med at elevernes udvikling nu kunne beskrives og fortolkes mere relevant!

Så er det, at dette »i virkeligheden ..«, bliver løftet op og får større mening. Det skal du have tak for Arne, og så håber jeg, at min pap-model trods alt kan bruges, hvis du vil vide, hvor mange penge, der står på din konto, når du bliver 100!«

At have en mentor

Til sidst fortæller Jørgen Chr. Nielsen:

»Jeg indtrådte i februar 1980 i OS-gruppen, der med Arne i spidsen var i gang med at udvikle OS64 og OS120 på grundlag af OS400. Da vidste jeg ikke, at jeg havde mødt det menneske, der skulle blive mit faglige livs mentor. Arne blev og er min erfarne og respekterede lærer og rådgiver. Jeg kan ikke takke ham nok for det.

1992-artiklens sidste sætning er denne: »Spor, der også rækker ud over landets grænser!«, hvilket allerede var sandt nok dengang, men det skulle vise sig, at sporene blev endnu flere – du var jo kun fyldt 80 år! I dag kan vi se læseprøver med linjer bagud til Arnes arbejde i mindst disse lande: Færøerne, Grønland, Island, Kina (til forskning), Litauen, Norge og Sverige.

Da IL-prøverne for mellemtrinnet var udgivet for 10 år siden, mente Arne, at nu kunne det være nok

med at sidde i flere testkonstruktørgrupper – »men du kan da kigge forbi en gang i mellem, hvis der skulle være noget, vi skal drøfte....«. Og det har der været indtil nu:

- Da IL-basis blev udgivet i 1996, havde Arne bidraget på de indre linjer med sine årelange erfaringer.

- Arne ønskede, at der skulle udvikles en tekstlæseprøve til gruppeafprøvning. Han blev ved med at opfordre til det, og i 1998 udkom TL-prøverne. I en af ordlæseprøverne har Arne indsat en ny tegning, fordi han var utilfreds med den gamle.

- MiniSL blev udgivet i 2001. Arne var med i drøftelsen af opgavevalget og de få revisioner af gamle SL-sætninger.

- LÆS5 blev udgivet i 2000. Der knytter sig en lille fin henvisning til Arne i den prøve: Da Arne så tegningerne til Uroksen, var han ikke tilfreds med den første tegning af en flintøkse. Den hørte ikke til i den tid, hvori fortællingen foregår, vidste Arne!! Arne tegnede nye skitser og gav instrukser, hvorefter tegneren – efter en tur på Nationalmuseet – kunne gøre sine tegninger færdige.

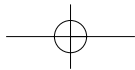
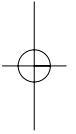
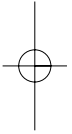
Og sådan har det altid været, og sådan er det med Arne Søgård:

Det går ikke med en forkert tegning, en forkert detalje, en upræcis tolkning, et ikke-udtømt datamateriale. Han vil det hele igennem, alt bliver endevendt, så jeg ikke kender mage. Han er det ultimative forbillede på faglighed og omhyggelighed. For os, der har haft den glæde at arbejde sammen med ham fra 1980 og fremefter, blev han både

faglig garant, modelbygger og mentor.

Det takker vi Arne Søgård for igen, som vi har gjort det før, og som vi vil vedblive at gøre.

Jørgen Chr. Nielsen
Lektor, Danmarks Pædagogiske
Universitet





Narrativ terapi

Geir Lundby: *Narrativ terapi*. Gyldendal 2000.

Gennem det sidste årti er der skrevet mange bøger og artikler om narrativ terapi, supervision og konsultation. Geir Lundbys bog er et af de absolut bedste bidrag på området, hvis man interesserer sig for en socialkonstruktionistisk forståelse af fænomenet.

Bogen falder i tre dele:

Første del er en klar og grundig teoretisk indføring i det narrative grundlag for (familie)terapi. Forfatterens pointe er, at vi mennesker skaber en nødvendig forståelig sammenhæng i en kaotisk verden ved at konstruere historier, og at historier – eller narrative – således er et biprodukt af menneskelige relationer. Geir Lundby har en dejlig optimistisk tilgang til muligheder for forandring. Han præciserer, at vi mennesker skaber vore konventioner gennem meningsudveksling, såvel i videnskaben som i hverdagen, og at vores evne til at skabe forståelige fremstillinger af, hvordan ting er, indebærer, at vi også har evnen til at ændre disse fremstillinger. Dertil følger Geir Lundby, at forandringer af relationer, følelser, tro mm også involverer en forandring af sproget, og at sproget heldigvis forandrer sig hele tiden. Forfatteren ser således resultatet af vellykket terapi som en nyfortalt historie om klienten. En historie som

er mere sammenhængende og mindre smertefuld af leve med end den gamle. Geir Lundby præsenterer mange forskellige aspekter ved narrative. Og han fordyber sig bl.a i magt og vidensaspektet set i lyset af Batesons og Foucaults meget forskellige forståelse af magt. Forfatteren foretrækker eksplicit Foucaults forståelse af, at magt (skadelig eller ej) er uundgåelig, da den ligger indlejret i alle sociale forhold, og at der altid også er et modstandspotentiale, som kan føre til forandring af undertrykkende magtforhold.

Anden del er en nærmere præsentation af de to narrative terapimodeller, som forfatteren er blevet særligt inspireret af: Harlene Andersons & Harold Goolishians »ikke-vidende« position, hvor terapeuten ikke dominerer klienten med sin psykologiske ekspertise og ikke forsøger at analysere, men i samarbejde med klienten prøver at forstå ud fra skiftende perspektiver i klientens livserfaring. Michael White og David Epstons dekonstruktion og følgende rekonstruktion af historier, hvor rationalet er, at det hverken er personen eller forholdet mellem de involverede, der er problemet, men at problemet er problemet, fordi det kommer til at leve sit eget liv. Geir Lundby refererer også til White og Epstons pointe, at det er meningsløst at lede efter årsager til problemets opståen, da det er de historier, der fortælles, der konstituerer menneskers liv. Forfatteren gør detaljeret rede for såvel forholdemåder som

samtale- og spørgeteknikker, men påpeger også faren ved, at teknikkerne kan komme til dominere processen på bekostning af autencitet, indlevelse og kontakt.

Tredje del består af tre cases, der på en meget spændende og illustrativ måde eksemplificerer, hvordan den narrative til-

gang kan danne grundlag for konkrete, terapeutiske forløb.

Narrativ terapi er en meget velskrevet bog, der med sin faglige dybde og klarhed vil være værdifuld for enhver, som er optaget af systemorienteret terapi og socialkonstruktivisme.

Henning Strand.

Annonce:

ICDP

International Child Development Programmes

Invitation til etablering af:

Dansk netværk for relations- og ressourceorienteret pædagogik

Den 29. august 2002 kl. 10.00 til 16.00

I en tid hvor omsorgen for børn og unge er uddelegeret til også at gælde pædagogen, læreren og andre professionelle omsorgsgivere bliver den store udfordring, hvordan disse professionelle udvikler deres forudsætninger for at etablere udviklingsstøttende relationer til børn, unge, forældre, kolleger m.fl. Denne måde at anskue omsorgsopgaven på, stiller ligeledes ændrede krav til rådgivernes (psykologer, konsulenter, socialrådgivere m.fl.) praksis. For at disse erfaringer kan formidles og for at der fortsat kan etableres uddannelse, vejledning og støtte til de mange, som udviser interesse for at arbejde med en relations- og ressourceorienteret pædagogik, tager vi med konferencen initiativ til at denne interesse fremover kan imødekommes.

Formiddag: Oplæg ved professor Henning Rye og amanuensis Anne Sagbakken, Oslo Universitet samt lektor Peter Westmark, CVU Nordjylland. Eftermiddag: Workshops med praktikere fra Danmark. Opsamling ved Per Schultz Jørgensen.

Konferencested og pris

Aalborg Socialpædagogiske Seminarium, Odinsgade 21, 9100 Aalborg tlf. 96 31 45 50
Kr. 800,- inklusive forplejning.

Tilmelding

Tilmeldingsblanket og program kan rekvireres ved CVU Nordjylland, Langagervej 6, 9220 Aalborg Ø tlf. 70 23 50 03 fax 70 23 50 53 e-mail eller Tilmelding senest den 13. august 2002.

Skolepsykologens nye link:

The screenshot shows the website's header with the title "Skolepsykologi.dk" and navigation links: "Info", "Bestilling", "Forfattervejledning", and "Psykologisk Forlag". On the left, there is a search bar with the label "Søg på:" and radio buttons for "Titel", "Forfatter", and "Tekst". Below the search bar is a "Søgetekst" input field and a "Søg" button. A vertical menu on the left lists categories: "Tidsskriftet PPR", "Rød serie", "Blå serie", "Autismeserien", "Monografier", and "Andre udgivelser", each with a corresponding colored dot. At the bottom left of the screenshot are logos for "DK" and "VISA". On the right side of the header, there is a photograph of a child on a slide.

Altid ved hånden!

Skolepsykologi.dk

Giver overblikket over aktuelle artikler,
forfattere og temaer.

Find og bestil eller køb – hér og nu!